



Instituto Federal Catarinense
Programa de Pós-Graduação em Educação
Campus Camboriú

ISADORA FERNANDES RIBAS

**A EDUCAÇÃO DAS MULHERES PARA O TRABALHO:
INTERLOCUÇÕES ENTRE O ENSINO PRIMÁRIO E A FORMAÇÃO DE
PROFESSORAS NA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA (1827-1946)**

Camboriú
2025

ISADORA FERNANDES RIBAS

**A EDUCAÇÃO DAS MULHERES PARA O TRABALHO:
INTERLOCUÇÕES ENTRE O ENSINO PRIMÁRIO E A FORMAÇÃO DE
PROFESSORAS NA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA (1827-1946)**

Dissertação submetida ao Programa de Pós-graduação em Educação do Instituto Federal Catarinense – Campus Camboriú para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a. Solange Aparecida Zotti, Doutora.

Camboriú

2025

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do Programa de Geração Automática do ICMC/USP, cedido ao IFC e
adaptado pela CTI - Araquari e pelas bibliotecas do Campus de Araquari e Concórdia.

R482 Ribas, Isadora Fernandes
e A EDUCAÇÃO DAS MULHERES PARA O TRABALHO:
interlocuções entre o ensino primário e a formação de
professoras na história da educação brasileira (1827-
1946) / Isadora Fernandes Ribas; orientador Solange
Aparecida Zotti. -- Camboriú, 2025.
162 p.

Dissertação (mestrado) - Instituto Federal
Catarinense, campus Camboriú, , Camboriú, 2025.

Inclui referências.

1. História da Educação Brasileira. 2. Educação das
Mulheres. 3. Trabalho. 4. Currículo. 5. Educação na
Colônia, Império e República. I. Zotti, Solange
Aparecida. II. Instituto Federal Catarinense. . III.
Título.

ISADORA FERNANDES RIBAS

**A EDUCAÇÃO DAS MULHERES PARA O TRABALHO:
INTERLOCUÇÕES ENTRE O ENSINO PRIMÁRIO E A FORMAÇÃO DE
PROFESSORAS NA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA (1827-1946)**

Esta Dissertação foi julgada adequada para a obtenção do título de Mestre em Educação e aprovada em sua forma final pelo curso de Mestrado em Educação do Instituto Federal Catarinense – *Campus* Camboriú.

Camboriú (SC), 19 de agosto de 2025.

autenticação eletrônica na folha de assinaturas

Profa. Solange Aparecida Zotti, Dra.

Orientadora e presidente da banca examinadora

Instituto Federal Catarinense

BANCA EXAMINADORA

autenticação eletrônica na folha de assinaturas

Profa. Desiré Luciane Dominschek, Dra.

Centro Universitário Internacional

autenticação eletrônica na folha de assinaturas

Profa. Solange Aparecida de Oliveira Hoeller, Dra.

Instituto Federal Catarinense



DECLARAÇÃO Nº 23/2025 - CCPGE (11.01.03.47)

(Nº do Protocolo: NÃO PROTOCOLADO)

(Assinado digitalmente em 28/08/2025 14:42)
SOLANGE APARECIDA DE OLIVEIRA HOELLER
PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLOGICO
CGE/RDSUL (11.01.05.11)
Matricula: ###432#3

(Assinado digitalmente em 28/08/2025 15:47)
SOLANGE APARECIDA ZOTTI
PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLOGICO
CGE/CON (11.01.04.01.03.02)
Matricula: ###888#5

(Assinado digitalmente em 06/11/2025 15:17)
DESIRE LUCLANE DOMINSCEK
ASSINANTE EXTERNO
CPF: ###.###.869-##

Visualize o documento original em <https://sig.ifc.edu.br/documentos/> informando seu número: **23**, ano: **2025**, tipo:
DECLARAÇÃO, data de emissão: **28/08/2025** e o código de verificação: **fcbbc924da**

Dedico a Joana e Mariana,
as grandes incentivadoras de meus feitos!

AGRADECIMENTOS

As tantas que antes de mim lutaram com suor, sangue e lágrimas para que as mulheres tivessem voz e vez nesta sociedade patriarcal que nos educa até hoje, agradeço pelos caminhos abertos. Em nome desta ancestralidade, agradeço a Joana, minha mãe que fez das tripas coração para nos deixar o estudo como legado, agradeço a vida e por me educar para ser quem sou. A Mariana, minha irmã, agradeço a irmandade de sermos mulheres neste mundo.

As professoras e professores que se fizeram presentes em meu percurso formativo, agradeço por cada ensinamento, generosidade e acolhimento. A professora Solange, minha orientadora, a quem agradeço a camaradagem neste processo acadêmico e pelos movimentos dialéticos compartilhados nos desafios do desenvolvimento desta pesquisa.

Aos estudantes que ao longo de minha vida docente estiveram comigo nesta jornada de ensino e aprendizagem, agradeço pelas inspirações e as alegrias da corda bamba de fazer Educação.

A escola pública com a qual me constituí como sujeito no e do mundo, agradeço por todas as relações estabelecidas, horizontes desvendados e merendas oferecidas diariamente. Ao Instituto Federal Catarinense - IFC e ao Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE, instituição pública de educação, gratuita e de qualidade socialmente referenciada, obrigada pela excelência e oportunidade de continuação dos estudos. Obrigada a cada trabalhadora e trabalhador da educação pública que realizam o complexo trabalho de educar as novas gerações, produzindo educação gratuita e de qualidade.

Às e aos colegas de trabalho e de estudos, que compreendem que estudar é basilar ao ofício de professor. Obrigada pelas docências compartilhadas, dialogadas, pelos encantamentos, atravessamentos, contradições e por fazer soltar o ar para retomar o fôlego. Obrigada a quem compartilha do entendimento de quem sabe mais luta melhor, obrigada pela labuta de cada dia.

Obrigada a todas vocês que fizeram este processo de qualificação de minha força de trabalho ser possível!

Sou o resultado de uma reunião em que os ancestrais
decidiram que alguém precisava contar essas histórias.

Rupi Kaur, 2018.

RESUMO

Esta pesquisa de dissertação, vinculada à linha de pesquisa Processos Formativos e Políticas Educacionais, do Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto Federal Catarinense – IFC, Campus Camboriú, tem como objetivo geral investigar de que modo a educação das mulheres para o trabalho se expressa na organização curricular da escolarização da infância e da formação de professoras, considerando as políticas educacionais brasileiras entre 1827 e 1946. Os procedimentos metodológicos abrangem a pesquisa bibliográfica e documental, numa perspectiva analítica crítica, com abordagem qualitativa. O referencial teórico-metodológico fundamenta-se no materialismo histórico-dialético, considerando que este possibilita compreender as relações sociais de produção que caracterizam a estrutura material da sociedade capitalista. As fontes documentais mobilizadas consistem, principalmente, em legislações nacionais promulgadas no período investigado — constituições, leis orgânicas e decretos — que regulamentaram a organização do ensino primário e a formação de professoras no Brasil. A pesquisa fundamenta-se na análise documental do currículo prescrito para a escolarização da infância e para a formação de professoras, com ênfase nos elementos que evidenciam as concepções de educação das mulheres para o trabalho. O foco recai, especialmente, sobre as políticas educacionais nacionais do período investigado, buscando compreender como tais diretrizes expressam e reforçam determinadas representações sociais, papéis de gênero e funções atribuídas à participação feminina no mundo do trabalho, notadamente nos espaços da educação e do cuidado. A análise dessas fontes é orientada por uma perspectiva teórico-crítica, fundamentada na produção de autoras e autores como Maria Ciavatta (2005; 2006; 2021); Solange Zotti (2004, 2006); Gisele Masson (2007; 2018); Arilda Ribeiro (1987, 1996, 2011), Rosa Fátima de Souza (2008), Maria Luisa Santos Ribeiro (2003); Maria Lúcia Spedo Hilsdorf (2011), bem como as obras de Karl Marx, Friedrich Engels (2008, 2009, 2011), cujos conceitos fornecem subsídios para a compreensão das determinações estruturais e das contradições inerentes às políticas educacionais no âmbito da sociedade capitalista. Com a problemática de compreender como a educação das mulheres para o trabalho se expressa na organização curricular da escolarização da infância e da formação de professoras, considerando as políticas educacionais brasileiras entre 1827 e 1946, este estudo, fundamenta-se em uma abordagem histórica, com o intuito de entender as transformações ocorridas ao longo do tempo, analisando quando e de que forma se deram, partindo do pressuposto de que cada tempo e espaço histórico apresenta especificidades e é atravessado por diferentes influências sociais, culturais, políticas e econômicas. A pesquisa nos permite afirmar que o currículo prescrito é a expressão do contexto social, histórico, econômico e político de um tempo. Os documentos oficiais das políticas educacionais evidenciam as ideologias da classe dominante e seus interesses nas variadas conjunturas da República brasileira e antes dela. A divisão sexual do trabalho foi legalmente sendo prescrita na letra da lei ao longo do desenvolvimento da sociedade brasileira. E institucionalmente sendo cerçada a educação de meninas e meninos em seus processos formativos nos diferentes territórios deste país.

Palavras-chave: Currículo. Educação. Mulheres. Professoras. Trabalho.

ABSTRACT

This dissertation research, linked to the research line Formative Processes and Educational Politics of the Postgraduate Program in Education at the Instituto Federal de Santa Catarina – IFC, Campus Camboriú, the object to investigate how women's education for work is expressed in the curricular organization of early childhood schooling and teacher training, considering Brazilian educational politics between 1827 and 1946. The methodological procedures encompass bibliographic and documentary research, from a critical analytical perspective, with a qualitative approach. The theoretical-methodological reference is based on historical-dialectical materialism, considering that this makes it possible to understand the social relations of production that characterize the material structure of capitalist society. The documentary sources used consist mainly of national legislation enacted during the period under investigation—constitutions, organic laws, and decrees—that regulated the organization of primary education and teacher training in Brazil. The research is based on a documentary analysis of the prescribed curriculum for early childhood education and teacher training, with an emphasis on elements that reveal conceptions of women's education for work. The focus is especially on national educational politics of the period under investigation, seeking to understand how such guidelines express and reinforce certain social representations, gender roles, and functions attributed to women's participation in the world of work, particularly in the areas of education and care. The analysis of these sources is guided by a theoretical-critical perspective, grounded in the work of authors such as Maria Ciavatta (2005; 2006; 2021); Solange Zotti (2004, 2006); Gisele Masson (2007; 2018); Arilda Ribeiro (1987, 1996, 2011), Rosa Fátima de Souza (2008), Maria Luisa Santos Ribeiro (2003); Maria Lúcia Spedo Hilsdorf (2011), as well as the works of Karl Marx, Friedrich Engels (2008, 2009, 2011), whose concepts provide insights into the structural determinants and contradictions inherent in educational politics within capitalist society. Given the challenge of understanding how women's education for work is expressed in the curricular organization of early childhood schooling and teacher training, considering Brazilian educational politics between 1827 and 1946, this study, is based on a historical approach, aiming to understand the transformations that have occurred over time, analyzing when and how they took place, starting from the premise that each historical time and space presents specificities and is traversed by different social, cultural, political, and economic influences. The research allows us to affirm that the prescribed curriculum is an expression of the social, historical, economic, and political context of a time. The official documents of educational politics reveal the ideologies of the dominant class and its interests in the various conjunctures of the Brazilian Republic and before it. The sexual division of labor was legally prescribed in the letter of the law throughout the development of Brazilian society, and institutionally women into the education of girls and boys in their formative processes in the different territories of this country.

Keywords: Curriculum. Education. Women. Teachers. Work.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Brincadeira de criança.....	17
Figura 2 – Legislações nacionais para educação e outras políticas.....	33
Figura 3 – Constituições do Brasil.....	34
Figura 4 – Mulheres e trabalho.....	71
Figura 5 – Quadro estatístico de Aulas Menores Publicas. Dados de 1833 apresentados na Assembleia Geral Legislativa na sessão ordinária de 1834	84
Figura 6 – Quadro estatístico de Aulas Menores Publicas na Provincia do Rio de Janeiro com declaração dos numeros d'Alumnos que as frequentam, 1833	84

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Legislações nacionais do Império (1824-1879)	34
Quadro 2 – Legislações nacionais da República (1889 -1946)	36
Quadro 3 – Relação de descritores combinados e resultados no banco de dados da BDTD	43
Quadro 4 – Bibliografia anotada - mapeamento em ordem decrescente de publicação	45
Quadro 5 – Bibliografia categorizada parcial.....	47
Quadro 6 – Bibliografia Sistematizada, mapeamento em ordem decrescente de publicação	48
Quadro 7– Bibliografia Categorizada	49
Quadro 8 – Regulamento da Instrução Primaria e Secundaria do Districto Federal (Decreto nº 981/1890)	104
Quadro 9 – Decretos da Reforma Capanema (1942-1946)	129
Quadro 10 – Currículo do ensino primário (Decreto-lei nº 8.529/1946).....	133
Quadro 11 – Estrutura do Ensino Normal (Decreto-lei nº 8.530/1946).....	138

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CFE	Conselho Federal de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EC	Estado do Conhecimento
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IFC	Instituto Federal Catarinense
DIEESE	Departamento Intersindical de Estatísticas e Estudos Socioeconômicos
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PIBID	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PnadC	Pesquisa Nacional de Amostra por Domicílio Contínua
TC	Todos os campos

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	16
2 FUNDAMENTOS TEÓRICOS E CAMINHOS METODOLÓGICOS: uma abordagem histórico-dialética sobre a educação das mulheres para o trabalho	23
2.1 O MATERIALISMO HISTÓRICO-DIALÉTICO PARA PENSAR A EDUCAÇÃO DAS MULHERES PARA O TRABALHO.....	24
2.2 FONTES DOCUMENTAIS: vestígios da formação e do trabalho das mulheres na educação.....	29
3 O ESTADO DO CONHECIMENTO COMO INVENTÁRIO CRÍTICO: mapeando estudos sobre mulheres, trabalho e educação	41
3.1 A SISTEMATIZAÇÃO DAS CATEGORIAS E A SÍNTESE DOS ESTUDOS MAPEADOS	46
4 TERRA DE PINDORAMA: entre invasões e colonizações as origens brasileiras	58
4.1 DA TERRA DE PINDORAMA À COLONIZAÇÃO: rupturas e resistência	58
4.2 ENTRE A FÉ, O PATRIARCADO E A ESCRAVIDÃO: a formação social e educacional do Brasil colônia	62
4.2.1 Religião e patriarcado costuram a educação das mulheres para o trabalho na colônia.....	67
5 ENTRE A MONARQUIA E O IMPÉRIO: o magistério e a educação das mulheres para o trabalho	74
5.1 BRASIL IMPÉRIO (1822 a 1889): permanências e rupturas.....	76
5.2 O ENSINO PRIMÁRIO NO BRASIL IMPÉRIO E A EDUCAÇÃO DAS MULHERES PARA O TRABALHO	79
5.3 AS REFORMAS NO MUNICÍPIO DA CORTE E A EDUCAÇÃO DAS MULHERES PARA O TRABALHO	87

6 EDUCAÇÃO REPUBLICANA E A EDUCAÇÃO DAS MULHERES PARA O TRABALHO: entre silêncios e normas, à docência.....	93
6.1 A REPÚBLICA BRASILEIRA: contradições e a construção de um projeto nacional de sociedade	93
6.2 A EDUCAÇÃO DA MULHER PARA O TRABALHO NA PRIMEIRA REPÚBLICA: entre a docência, a obediência e a manutenção da ordem social.....	100
6.3 A INSTITUCIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO DA MULHER PARA O TRABALHO E A ERA VARGAS: centralização, controle e magistério	116
6.3.1 Leis Orgânicas para o Ensino (1946): a educação das mulheres para o trabalho sob a ótica da divisão sexual do trabalho	129
6.3.1.1 O Ensino Primário e a educação das mulheres para o trabalho	132
6.3.1.2 O Ensino Normal e a educação das mulheres para o trabalho	136
7 ENTRE MEMÓRIAS E O ESTUDO DA HISTÓRIA: considerações finais sobre a educação das mulheres para o trabalho no Brasil.....	144
REFERÊNCIAS.....	148
REFERÊNCIAS DOCUMENTAIS	154
AUTORIA, ROMPENDO SILÊNCIOS.....	156

1 INTRODUÇÃO

Pensei em escrever sobre a realidade,
já que essa me ultrapassa.
Clarice Lispector

Um emaranhado de perguntas sem fim permeiam os caminhos deste estudo, que busca saber sobre o trabalho das mulheres historicamente constituído, sobre como somos educadas para o trabalho, atentando para as ressonâncias na produção e reprodução da vida; compreender e questionar a naturalização de costumes e hábitos aparentemente intrínsecos à sociedade, especialmente ao que diz respeito a educação das mulheres para o trabalho doméstico não pago; também a educação que naturaliza a condição da mulher trabalhadora a duplas, triplas, múltiplas jornadas de trabalho.

A problemática que inicialmente instigou este estudo de mestrado, vinculado ao Programa de Pós-graduação em Educação do Instituto Federal Catarinense - IFC, campus Camboriú, diz respeito ao trabalho doméstico gratuito, invisibilizado e historicamente atribuído às mulheres trabalhadoras. A intenção era compreender como a educação contribui para a naturalização da divisão sexual do trabalho¹ especialmente no que se refere às atividades de cuidado, alimentação, higienização e manutenção da vida no âmbito da reprodução social. Esta primeira proposta apresentada foi questionada devido à ausência de uma interface mais clara do tema proposto com a educação.

Diante disso, ao reorganizar os objetivos da pesquisa, definimos como proposta investigar a educação das mulheres para o trabalho no contexto da história da educação brasileira, entre 1827 e 1946. Esse recorte temporal abrange, de um lado, a primeira legislação nacional voltada à instrução pública — a Lei Imperial de 1827, que instituiu as escolas de primeiras letras — e, de outro, a primeira organização de

¹ Marx e Engels não formularam uma definição sistematizada e isolada de “divisão sexual do trabalho” como é feita em estudos feministas contemporâneos. Na obra “A origem da família, da propriedade privada e do Estado”, de Friedrich Engels (1884), o autor trata da organização do trabalho e da opressão das mulheres nas sociedades de classe e afirma que “a primeira divisão do trabalho é a que se fez entre o homem e a mulher para a procriação dos filhos” (Engels, p. 93). Essa afirmação mostra que, na perspectiva marxista, a divisão sexual do trabalho surge na base da organização econômica da sociedade e está ligada às transformações históricas que marcam a passagem do comunismo primitivo para as sociedades de classes. No contexto do surgimento da propriedade privada, o trabalho produtivo foi sendo atribuído ao homem (atividade socialmente valorizada), enquanto à mulher ficou reservado o trabalho reprodutivo/doméstico, o que reforçou sua subordinação.

caráter nacional das políticas educacionais, estabelecida pelas Leis Orgânicas do Ensino Primário e do Ensino Normal de 1946. O foco da análise é a organização curricular da escolarização da infância e da formação de professoras, em articulação com as políticas educacionais e com o desenvolvimento socioeconômico e político do país. A ênfase recai sobre a educação formal — aquela ofertada pela escola — que, desde a tenra idade, ensina às crianças a divisão sexual do trabalho no contexto do capitalismo. Esta inquietação passou a orientar e permear a construção deste estudo. Portanto, é neste modo de produção da vida — o capitalismo —, que localizamos a pesquisa, assim como no espaço formal de escolarização dos sujeitos: a escola. Trata-se de traçar um panorama geral dos atravessamentos históricos e seculares do território outrora chamado Pindorama, hoje Brasil, no que diz respeito à educação das mulheres para o trabalho.

Figura 1- Brincadeira de criança



Fonte: Rede Pública Municipal de Educação de Balneário Camboriú, acervo da autora.

O foco pausa o olhar sobre uma cena historicamente reproduzida ao longo do processo civilizatório e do desenvolvimento das forças produtivas: o trabalho doméstico. Esse é um trabalho impregnado nos corpos e nas consciências das mulheres, que se manifesta desde a pequena infância e vai sendo reforçado ao longo do processo de desenvolvimento social de meninas e meninos.

Onde, como, quando aprendemos a divisão sexual do trabalho? No seio da família? Na escola? Em outras instituições que pertencemos e nos habitam? Compreender a nossa própria história fortalece os percursos transcorridos. Uma premissa necessária para melhor expressar as inquietações aqui trazidas: Por que as mulheres estão fadadas à criação dos filhos? Por que da sina das mulheres para com os cuidados dos outros, crianças, jovens, adultos, idosos? Por que se propaga, todavia, o discurso de que para a plena realização de uma mulher ela deve ser mãe? Por que a maternidade é vista como uma consequência de ser mulher? Por que está sobre os ombros das mulheres trabalhadoras os trabalhos do lar? Por que o trabalho doméstico gratuito, invisibilizado pela sociedade, é considerado um ato de amor? Questionamentos que atravessam a inquietação de entender onde e como mulheres, aprendemos a assumir respostas que não contrariam à aceitação do "sempre foi assim". São indagações que merecem ser destacadas, pois foi a partir delas que emergiu a inquietação inicial desta pesquisa. Elas instigaram este estudo e contribuíram para os primeiros movimentos que conduziram a sistematização deste processo de investigação acadêmica.

Nesta correlação, tratando de educação, partimos do trabalho de cuidar e educar, indissociavelmente requerido na atuação da educação formal em todos os níveis de ensino. No espaço historicamente organizado para a convivência social e para a apresentação do patrimônio cultural da humanidade – o conhecimento artístico, científico, filosófico e as convenções sociais –, ou seja, a instituição escola, são as mulheres que compõem a maioria da força de trabalho em atuação.

As mulheres representam 79,2% do total de docentes da Educação Básica, segundo os dados do Censo Escolar de 2022². Na Educação Infantil, nível em que se inicia a trajetória escolar dos sujeitos, as mulheres constituem praticamente totalidade

² Dados do Censo Escolar 2022, divulgados pelo Ministério da Educação (MEC) e pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), em fevereiro de 2023, respondido anualmente por todas as escolas brasileiras, públicas e privadas.

de quem educa as infâncias: 97,2% nas creches (0 a 3 anos) e 94,2% na pré-escola (4 e 5 anos).

O trabalho de formação humana é realizado principalmente pelas mulheres, também no âmbito da educação informal, promovida pela primeira instituição dos sujeitos, a família. O trabalho doméstico é realizado massivamente pelas mulheres, que também constituem a maiorias das chefes de famílias³ no Brasil. O trabalho de cuidar, zelar, alimentar, higienizar e outros tantos verbos que representam atividades do trabalho doméstico, contínuo e invisibilizado, é historicamente naturalizado como *coisa de mulher*. Essa suposta aptidão das mulheres para tais tarefas, essenciais para manter e reproduzir a mercadoria força de trabalho, foi construída social e historicamente.

Os dados apresentados expressam que são as mulheres trabalhadoras que dedicam sua força de trabalho para a realização da educação dos sujeitos, tanto no espaço privado, quanto no espaço público da vida. Ou seja, são as mulheres, essencialmente, que educam, cuidam e criam filhas e filhos seus e de outras mulheres. A educação formal e não formal, escolar e familiar, das crianças e jovens, é realizada pelo trabalho das mulheres. Nesse sentido, é possível afirmar que somos nós – não exclusivamente – que reverberamos práticas, hábitos, costumes para as novas gerações.

Somos nós, a classe trabalhadora, que produzimos e reproduzimos a vida com o suor e o sangue de nossa força de trabalho, vendida ao capital. Mais do que isso, é sobre a incumbência das mulheres trabalhadoras que o sistema capitalista se sustenta, ao mesmo tempo que desvaloriza e invisibiliza o trabalho doméstico não pago, realizado na vida privada do lar – núcleo da propriedade privada familiar. No capitalismo, esse trabalho doméstico manifesta-se como parte fundamental do processo de produção, reprodução e manutenção da força de trabalho enquanto mercadoria.

Problematizar a realidade objetiva é revelar suas contradições, a fim de contribuir para a tortuosa e necessária luta em prol da emancipação humana, eis o querer. É necessário revelar a quem interessa o silêncio imposto às mulheres, tanto

³ A maioria dos domicílios no Brasil é chefiada por mulheres. Segundo dados do IBGE PnadC, as mulheres totalizam 50,8% das lideranças familiares no país, o equivalente a 38,1 milhões de famílias. Enquanto os homens são responsáveis por 36,9 milhões de famílias. Dos cerca de 75 milhões de lares, contabilizados na pesquisa, 21,5 milhões deles (56,5%) são chefiados por mulheres negras e de mulheres não negras, 16,6 milhões (43,5%), em 2022 (DIEESE, 2023).

no espaço privado quanto no público da vida. Instigar outras mulheres a questionar as *naturalizações* que nos são historicamente impostas e que muitas vezes reproduzimos socialmente. É fundamental conhecer os estudos e os feitos das mulheres que vieram antes de nós, que lutaram em prol de melhores condições de vida para si e para sua prole – trabalhadoras que lutaram e ainda lutam pela emancipação humana.

Nesse sentido, a pergunta que orienta esta pesquisa é: como a educação das mulheres para o trabalho se expressa na organização curricular da escolarização da infância e da formação de professoras, considerando as políticas educacionais brasileiras entre 1827 e 1946? Como objetivo geral de pesquisa, propõe-se investigar de que modo a educação das mulheres para o trabalho se expressa na organização curricular da escolarização da infância e da formação de professoras, considerando as políticas educacionais brasileiras entre 1827 e 1946.

A fim de viabilizar o estudo para uma compreensão abrangente do fenômeno investigado, esta dissertação propõe os seguintes objetivos específicos: I) mapear as pesquisas que abordam a educação das mulheres para o trabalho, com ênfase na articulação entre a organização curricular da escolarização da infância e a formação de professoras; II) problematizar o trabalho das mulheres nos espaços produtivo e reprodutivo da vida; III) analisar de que forma a educação para o trabalho se materializa na organização curricular da escolarização da infância e da formação de professoras; IV) inquirir como o trabalho doméstico não pago se expressa no currículo e na formação de professoras para a educação da infância.

Para compreender os caminhos da educação das mulheres para o trabalho, elaboramos um estado do conhecimento por meio do mapeamento de produções acadêmicas sobre o tema. Esses estudos oferecem subsídios teóricos e analíticos relevantes que contribuem para o aprofundamento desta investigação.

A análise e interpretação das fontes nesta pesquisa tem como fundamentação teórica, além dos trabalhos mapeados no estado do conhecimento, os estudos de Maria Ciavatta (2005; 2006; 2021); Solange Zotti (2004, 2006); Gisele Masson (2007; 2018); Arilda Ribeiro (1987, 1996, 2011), Rosa Fátima de Souza (2008), Maria Luisa Santos Ribeiro (2003); Maria Lúcia Spedo Hilsdorf (2011), entre outras (os) autoras (es) que contribuem para a compreensão das categorias que movimentam esta pesquisa: trabalho, mulheres, educação, capitalismo, políticas educacionais, currículo, formação de professoras e projeto de sociedade. A pesquisa, de natureza

bibliográfica e documental, insere-se em uma perspectiva epistemológica e filosófica fundamentada no materialismo histórico-dialético.

Salientamos que se assume nesta dissertação a categoria **totalidade** enquanto orientadora da organização textual da pesquisa, a **historicidade** como sustentação material das considerações tecidas, enquanto **trabalho** e **contradição** o foco a ser encontrado entre os emaranhados das fontes bibliográficas e documentais estudadas, analisadas e referenciadas.

A pesquisa trata do trabalho das mulheres, e neste contexto abordamos o trabalho das professoras. Mas não há como tratar do trabalho das mulheres sem o atravessamento das crianças, por isso o recorte inicial da pesquisa traz estas duas grandes categorias de sujeitos da pesquisa. Foi necessário atentar ao próprio processo do estudo em curso para compreender por que foram ambas destacadas desde o princípio, pois estão intrinsecamente associadas ao cerne desta investigação: o trabalho das mulheres e a educação para este trabalho.

Este estudo está organizado em seis capítulos, subdivididos em seções, com o propósito de sistematizar e apresentar de forma mais clara as ideias e reflexões desenvolvidas ao longo da pesquisa. O segundo capítulo é dedicado aos fundamentos teóricos e caminhos metodológicos, explicitando o processo de construção da investigação.

No terceiro capítulo, apresentamos o Estado do Conhecimento, cujo objetivo foi mapear e analisar as principais produções acadêmicas relacionadas à temática da educação das mulheres para o trabalho, permitindo identificar as abordagens teóricas predominantes, os recortes históricos mais explorados e as lacunas existentes nos estudos da área.

Na sequência, no quarto capítulo, contextualizamos o desenvolvimento histórico do Brasil e examinamos a relação entre educação e trabalho das mulheres durante o período colonial, marcado pelas invasões europeias e pela constituição das estruturas sociais coloniais que impactaram profundamente sua inserção no mundo do trabalho e no acesso à educação. No quinto capítulo, tratamos do Brasil Império, com ênfase nas primeiras legislações brasileiras para a escolarização da infância e ao surgimento das primeiras Escolas Normais para a formação de professores, com atenção à forma como esses documentos prescrevem e orientam a educação das mulheres para o trabalho.

No quinto capítulo, abordamos o Brasil Império, com ênfase nas primeiras legislações destinadas à escolarização da infância, especialmente a Lei das Escolas de Primeiras Letras (1827), marco inaugural das políticas públicas nacionais. Examinamos também o surgimento das primeiras Escolas Normais para a formação de professores, destacando a maneira como esses documentos prescrevem e orientam a educação das mulheres para o trabalho.

No sexto capítulo abordamos a educação republicana até a promulgação das Leis Orgânicas do Ensino Primário e do Ensino Normal (1946), evidenciando como as políticas educacionais nacionais contribuíram para consolidar modelos curriculares que reforçam os sentidos atribuídos à educação das mulheres para o trabalho. Mostramos, ainda, que tais políticas revelam a permanência de estruturas patriarcais que vinculam a formação feminina aos campos do cuidado, da moral e da docência, inseridas em um projeto de modernização conservadora do Estado brasileiro.

Encerrando as discussões, apresentamos as considerações finais, nas quais retomamos as principais análises desenvolvidas ao longo da pesquisa, com o propósito de sintetizar os achados, refletir sobre os sentidos atribuídos à educação das mulheres para o trabalho no contexto histórico investigado e evidenciar as permanências e rupturas observadas nas relações entre gênero, trabalho e formação docente.

2 FUNDAMENTOS TEÓRICOS E CAMINHOS METODOLÓGICOS: uma abordagem histórico-dialética sobre a educação das mulheres para o trabalho

Diante da problemática que orientou esta pesquisa, foram definidos os procedimentos metodológicos essenciais para seu desenvolvimento. Primeiramente, apresentamos a concepção teórico-metodológica que fundamenta as análises — o Materialismo Histórico-Dialético. Em seguida, detalhamos as fontes primárias utilizadas na pesquisa.

O ato de voltar o olhar para a história como caminho para compreensão da ciência hoje, demanda debruçar-se nos registros produzidos pela humanidade, escolhas e métodos.

O método científico é historicamente determinado e só pode ser compreendido dessa forma. O método é o reflexo das nossas necessidades e possibilidades materiais, ao mesmo tempo que nelas interfere. Os métodos científicos transformam-se no decorrer da História. No entanto, num dado momento histórico, podem existir diferentes interesses e necessidades. Em tais momentos, coexistem também diferentes concepções de homem, de natureza e de conhecimento, portanto, diferentes métodos. Assim, as diferenças metodológicas ocorrem não apenas temporalmente, mas também num mesmo momento numa mesma sociedade (Andery, 2014, p. 15).

Além de uma necessidade de seu tempo, o método pode ser compreendido como um modo de mediação com o mundo. E esta mediação demanda postura, postura que não pode ser de neutralidade,

[...] qualquer que seja a concepção de ciência (da história) que se tenha e, também, qualquer que seja a opção do investigador quanto ao fazer científico (na História), não se pode desvinculá-lo dos contraditórios interesses da sociedade e tempo histórico que vive. Em outras palavras, nenhum pesquisador é neutro, nenhum procedimento científico é asséptico e, menos, o conhecimento produzido por ele é dotado de neutralidade em relação às questões de seu tempo. Ao contrário, todo conhecimento produzido implica e pressupõe métodos e teorias que embasam o processo e o resultado da construção do conhecimento científico, sendo estes, igualmente, produtos sociais e históricos (Lombardi, 2004, p. 142).

Mulheres e homens fazem história, produzem ciência e transformam a natureza, enquanto trabalhadoras e trabalhadores. Para Sanfelice (2017), o ato investigativo, na produção da pesquisa científica consiste em um esforço de transformação do mundo para que ele fique mais adequado aos interesses dos seres

humanos. Na perspectiva materialista histórico-dialética, os interesses que se busca transformar são os da classe trabalhadora.

De acordo com os procedimentos metodológicos esta pesquisa será desenvolvida por meio de pesquisa bibliográfica e documental, com abordagem qualitativa.

Na análise qualitativa a descrição não se fundamenta em idealizações, imaginações, desejos e nem é um trabalho que se realiza na subestrutura dos objetos descritos. [...] uma questão metodológica importante é que se refere ao fato de que não se pode insistir em procedimentos sistemáticos que possam ser previstos, em passos ou sucessões como uma escada em direção à generalização (Fazenda, 2010, p. 63).

Integra os procedimentos metodológicos desta pesquisa, ainda, um Estado do Conhecimento, com base nas orientações das autoras Marília Morosini, Priscila Kohls-Santos e Zoraia Bittencourt (2021), o qual objetiva conhecer, sistematizar e avaliar a produção científica da área do conhecimento em questão. A elaboração de um estado do conhecimento possibilita traçar um panorama das principais tendências e abordagens adotadas por pesquisadores que investigam a mesma temática, conforme apontam as autoras que fundamentam este estudo. Em continuidade, expõe-se a concepção teórico-metodológica do materialismo histórico-dialético, que sustenta as análises desenvolvidas ao longo da pesquisa. Em continuidade, apresentamos a concepção teórico-metodológica do materialismo histórico-dialético, que sustenta as análises desenvolvidas ao longo da pesquisa.

2.1 O MATERIALISMO HISTÓRICO-DIALÉTICO PARA PENSAR A EDUCAÇÃO DAS MULHERES PARA O TRABALHO

A concepção teórico-metodológica adotada para esta pesquisa é o materialismo histórico-dialético, considerando que esta permite a análise das relações sociais de produção que caracterizam a estrutura material da sociedade capitalista, ou seja, como os homens e mulheres se organizam historicamente para produzir a sua existência, na forma capitalista de sociabilidade (Masson, 2018), expostas nas obras de Karl Marx e Friedrich Engels.

Esta concepção da história assenta, portanto, no desenvolvimento do processo real da produção, partindo logo da **produção material da vida** imediata e na concepção da forma de intercâmbio intimamente ligada a esse

modo de produção e por ele produzida, ou seja, a sociedade civil nos seus diversos estágios, como base de toda a história, e bem assim na representação da sua ação como Estado, explicando a partir dela todos os diferentes produtos teóricos e formas da consciência - a religião, a filosofia, a moral, etc. - e estudando a partir destas o seu nascimento; desse modo, naturalmente, a coisa pode também ser apresentada na sua **totalidade** (e por isso também a ação recíproca dessas diferentes facetas umas sobre as outras) (Marx e Engels, 2009, p. 57-58, grifos meus).

Previamente ao desenvolvimento desta pesquisa, o materialismo histórico-dialético foi escolhido para constituir este estudo, considerando o querer saber mais sobre e como compreender a realidade por meio de uma análise crítica dos fenômenos sociais e suas contradições. Partimos do entendimento de que o método dialético de investigação se caracteriza pelo movimento do pensamento a partir da materialidade histórica da vida dos homens, nas relações sociais que eles próprios constituem (Cunha; Sousa; Silva, 2014).

Salientamos a necessidade política e histórica de pontuar a atuação de mulheres e homens na produção da história da humanidade e da própria produção da vida. Historicamente as mulheres estão subjugadas também no que se refere a norma culta do idioma em que o pronome masculino representa a todos. Neste texto buscaremos ocupar eventuais ausências das mulheres nos excertos selecionados para a fundamentação deste estudo.

No processo dialético de conhecimento da realidade, o que importa fundamentalmente não é a crítica pela crítica, o conhecimento pelo conhecimento, mas a crítica e o conhecimento crítico para uma prática que altere e transforme a realidade anterior no plano do conhecimento e no plano histórico-social (Fazenda, 2010, p. 89).

A perspectiva histórica e dialética do método pressupõe que, para compreender o conhecimento e a realidade, é necessário delimitar um objeto de estudo no tempo e no espaço e ao mesmo tempo, ao mesmo apreender as determinações, mediações e contradições — tanto imediatas quanto mediatas — que o constituem (Frigotto; Ciavatta, 2006). É nesta perspectiva que buscamos encontrar resposta de como se expressa no currículo e na formação de professoras para a escolarização da infância, a educação das mulheres para o trabalho no contexto do desenvolvimento socioeconômico-político brasileiro (1827 -1946).

Pautando-se nesses fundamentos, tende-se enquanto critérios de análises, as categorias afirmadas por José Paulo Netto (2011, p. 55) como “nuclear a concepção-metodológica de Marx”: totalidade, contradição e mediação para a compreensão e

análise do objeto de pesquisa: educação das mulheres para o trabalho na história da educação brasileira (1827-1946). Categorias não apriorísticas, mas construídas historicamente (Frigotto, 2010, p. 79).

As categorias são conceitos básicos que pretendem refletir os aspectos gerais e essenciais do real, suas conexões e relações. Elas surgem da análise da multiplicidade dos fenômenos e pretendem um alto grau de generalização (Cury, 2000, p. 35). Importantes para analisar a realidade social e cultural, compreender as relações de poder e explorar as possibilidades de mudança social, as categorias são fundamentais na perspectiva materialista histórico-dialética.

Nesse sentido, para ser materialista e histórica, a pesquisa deve ser capaz de apreender a totalidade, o específico, o singular e o particular, conforme afirma Frigotto (2010). Tal compreensão exige ir além das aparências imediatas dos fenômenos educacionais, buscando neles as determinações mais profundas das relações sociais. Nessa perspectiva, delimitamos para esta investigação o período de 1827 a 1946, tendo como marco inicial a Lei de 15 de outubro de 1827, que instituiu as escolas de primeiras letras, e como marco final a promulgação das Leis Orgânicas do Ensino Primário e do Ensino Normal, em 1946. É nesse marco que as determinações mais amplas da totalidade se materializam de modo situado, permitindo compreender como as estruturas sociais se expressam e operam nas práticas educacionais voltadas às mulheres. Como especificidade situamos a educação da infância, que no período estudado compreende o Ensino Primário e formação de professoras, por meio do ensino normal, para atuar nesse nível de ensino. Como singularidade, a educação das mulheres para o trabalho é o tema central desta pesquisa, entendida em suas mediações com as políticas educacionais e o contexto socioeconômico e político do período analisado. A dimensão do particular, por sua vez, refere-se às expressões concretas que assumem as relações entre trabalho, gênero e educação em determinados contextos históricos e sociais. No caso desta pesquisa, o particular manifesta-se na análise das políticas educacionais, dos currículos prescritos e da formação de professoras, evidenciando como essas práticas refletem e reproduzem a lógica capitalista de divisão sexual do trabalho.

Nesse processo analítico, é fundamental compreender a totalidade não como um todo já feito, determinado e determinante das partes, tampouco como uma harmonia simples, mas como um processo de totalização constituído pelas relações de produção e por suas contradições.

A totalidade não é um todo já feito, determinado e determinante das partes, não é uma harmonia simples, pois não existe uma totalidade acabada, mas um processo de totalização a partir das relações de produção e de suas contradições (Cury, 2000, p. 35).

Reconhecida como histórica, a totalidade implica o reconhecimento das contradições que a compõem. O autor Carlos Cury (2000), ressalta a importância de não considerar a totalidade de forma naturalista ou objetivista, pois isso levaria a uma visão fetichizada da realidade. A compreensão da totalidade como um conjunto de relações dinâmicas e contraditórias é essencial para uma análise dialética e abrangente da realidade, tendo em vista que, a dialética é um atributo da realidade e não do pensamento (Frigotto, 2010). Essa perspectiva orienta o modo como nos propomos a ler os documentos, as políticas educacionais e os discursos sobre a educação das mulheres para o trabalho ao longo do período investigado.

Outras categorias fundamentais a serem consideradas são a historicidade e a práxis, apontadas por Gisele Masson (2018), como recorrentes nas pesquisas científicas sobre políticas educacionais. Tendo em vista que tais categorias trazem subsídios para pensar e atuar no campo da educação. A historicidade enquanto compreensão de que os seres humanos são concomitantemente produto e produtores da história. No campo da educação, vincula-se a compreensão de que os conhecimentos, valores e práticas pedagógicas são construções históricas e portanto, variam conforme o tempo e o contexto sociocultural. Enquanto a práxis, busca romper com a dualidade apartada entre pensar e agir, em prol de uma atuação crítica e consciente dos sujeitos envolvidos no processo. Ou seja, é a categoria da articulação da teoria e prática com intenção a transformação social.

Na perspectiva materialista histórico-dialética, o método está vinculado a uma concepção de realidade, de mundo e de vida no seu conjunto. A questão da postura, nesse sentido, antecede ao método. Este se constitui em “uma espécie de mediação no processo de apreender, revelar e expor a estruturação, o desenvolvimento e transformação dos fenômenos sociais” (Frigotto, 2010, p. 84). Compreender o método como um modo de mediação com o mundo, segundo o autor, demanda postura e práxis de quem atua na investigação.

Se a realidade é entendida como um conjunto de fatos, o conhecimento humano sobre ela pode ser apenas um conhecimento abstrato, sistemático-analítico das partes do real e é possível dizer que o todo da realidade é

incognoscível. No entanto, se a realidade é concebida como um todo dialético e estruturado, que se desenvolve e se cria, o conhecimento dos fatos ou do conjunto dos fatos da realidade é entendido como o conhecimento do lugar que eles ocupam na totalidade do próprio real. O que vale dizer que o acúmulo de todos os fatos não implica o conhecimento da realidade e, ainda, todos os fatos não constituem a totalidade (Oliveira, 2005, p. 2).

Assume-se nesta dissertação a categoria totalidade enquanto orientadora da organização textual da pesquisa; a historicidade como sustentação material das considerações tecidas; enquanto trabalho e contradição o foco a ser encontrado entre os emaranhados das fontes bibliográficas e documentais lidas, estudadas, analisadas e referenciadas sobre a educação para o trabalho das mulheres no Brasil (1827 - 1946), tendo em vista a organização curricular da escolarização da infância e da formação de professoras, em articulação com as políticas educacionais no contexto do desenvolvimento socioeconômico-político brasileiro.

A categoria da **contradição**, para não se tornar cega, só se explicita pelo recurso à totalidade. Essa, por sua vez, para não se tornar vazia, necessita recuperar a da contradição em uma síntese mais abrangente. Consequentemente, exige a superação dos dualismos ou reducionismo. A categoria da **totalidade**, por sua vez, exige uma cadeia de **mediações** que articule o movimento histórico e os homens concretos. Semelhantes às cadeias de mediações, numa totalidade concreta e contraditória (como é a sociedade capitalista), necessitam explicitar o que mediar. Nesse caso é necessário o recurso à categoria da **reprodução**, porque o sistema vigente, ao tentar se reproduzir para se manter, reproduz as contradições dessa totalidade, reveladas em seus instrumentos e enlaces mediadores. E por fim a manutenção desse mesmo sistema, especialmente no caso da educação, implica a busca de um consentimento coletivo por parte das classes sociais. Daí o recurso à noção de **hegemonia**. Mas essa é uma noção dialetizada, e por isso mesmo ela não é compreensível sem a referência às contradições que a própria direção hegemônica busca atenuar (Cury 2000, p.15, Grifos da autora).

Sucintamente, podemos afirmar que a mediação é um ato! Segundo Cury (2000, p. 64), sem as mediações, as teorias se tornam vazias e inerentes, e, sem as teorias, as mediações se tornam cegas e caolhas. Esta categoria é elementar para compreender as relações que o ser humano estabelece com os outros e com o mundo.

A contradição, mais que uma categoria interpretativa, constitui uma dimensão ontológica do real, atuando como força motriz do movimento dialético da realidade. Ela representa o motor interno que impulsiona o desenvolvimento dos fenômenos sociais e históricos (Marx; Engels, 2009). Desconsiderar as contradições implica incorrer em uma análise unilateral e empobrecida do objeto investigado, negligenciando as múltiplas determinações que o constituem.

A escola é, em si, a expressão das contradições sociais. Constituída por memórias e práticas históricas, ela reflete a própria sociedade que a produz. Enquanto cria memórias e histórias, a escola produz a humanidade nos sujeitos, sendo um espaço privilegiado da mediação cultural, ideológica e social. Nesta perspectiva, como segunda instituição de pertencimento dos sujeitos — após a família — a escola assume um caráter de mediação do discurso social e, por consequência, da alienação que estrutura a sociedade capitalista. Nesse sentido, é fundamental compreender que, como afirma Masson (2007, p. 107),

o capital é contradição em movimento, não é possível compreender a sociedade na forma do capital sem um método que possibilite captar tal contradição, já que a realidade não se dá a conhecer de uma vez por todas, ou seja, está além da sua forma aparente.

A partir dessa perspectiva, enfatizamos que a base material da sociedade capitalista se assenta em uma **estrutura econômica** que organiza a **(re)produção social da vida**, estabelece as **relações sociais de produção** e determina o **desenvolvimento das forças produtivas**. Essa estrutura econômica sustenta a **superestrutura** - composta por elementos jurídicos (leis, normas, forças repressivas), políticos e ideológicos - onde se inserem instituições como a escola, a família, a igreja, a Arte, os meios de comunicação, etc. É sobre este conjunto de materialidades, em permanente movimento e contradição, que se assenta a problemática deste estudo e que fundamenta a investigação acadêmica aqui desenvolvida.

Considerando a exposição das reflexões teórico-metodológicas, passamos à apresentação das fontes primárias que compõem o corpus da pesquisa e orientam a análise do objeto em sua historicidade e contradições. Se o método nos fornece as lentes para olhar a realidade em sua historicidade e contradições, as fontes são os registros materiais que, lidos criticamente, nos permitem compreender o processo histórico da educação das mulheres para o trabalho na educação brasileira (1827–1946).

2.2 FONTES DOCUMENTAIS: vestígios da formação e do trabalho das mulheres na educação

As fontes são produtos históricos de mulheres e homens ao longo da história. Podem ser de variadas formas e tipologias. As fontes são componentes

indispensáveis para a sistematização do conhecimento histórico. A contextualização delas, sua periodização, permitem compreendê-las no contexto histórico em que foram produzidas, permitindo interpretações do passado.

As fontes primárias utilizadas nesta pesquisa são as legislações nacionais voltadas à educação, especificamente aquelas relacionadas à escolarização da infância e à formação de professoras. No que se refere à escolarização da infância, foram analisados os dispositivos legais que vão da Lei das Escolas de Primeiras Letras (1827) à Lei Orgânica do Ensino Primário de 1946. Quanto à formação de professoras, foram selecionados documentos normativos que regulamentaram o ensino normal no Brasil, desde seus primórdios no período imperial até a promulgação da Lei Orgânica do Ensino Normal, em 1946. Inclui-se, ainda, uma breve contextualização do período colonial, antecedente a esse recorte temporal, no que se refere à educação das mulheres para o trabalho. Entre os documentos analisados, estão regimentos, regulamentos, decretos imperiais, reformas educacionais e legislações republicanas que instituíram e organizaram as escolas normais como espaços de formação docente.

Em relação ao currículo, dedica-se ao estudo da legislação que expressa o currículo prescrito, ou seja, aquele que prescreve sua realização. O currículo prescrito e/ou oficial, conforme Solange Zotti (2004), diz respeito ao que é planejado e determinado oficialmente, seja através de documentos legais ou propostas curriculares oficiais (estaduais, municipais ou nacionais). As legislações nacionais desencadeiam outros documentos como os regulamentados pelo Conselho Federal de Educação - CFE, criado em 1931, orientadores do Ministério da Educação - MEC.

A análise dos documentos concentra-se nas diretrizes voltadas à formação das mulheres para o trabalho, especialmente no campo educacional. Buscamos compreender de que maneira os currículos destinados à escolarização da infância e à formação docente, por meio do ensino normal enquanto política pública, contribuíram para consolidar determinados papéis sociais e profissionais atribuídos às mulheres, particularmente no âmbito da educação e da reprodução social.

Estudar a legislação educacional é basilar para compreender a educação, considerando que ela, no capitalismo, orienta a vida cotidiana dos trabalhadores e trabalhadoras, bem como de seus filhos e filhas. Considerado documento de primeira mão (Gil, 2010, p.51), a legislação é uma fonte de pesquisa que traz vários subsídios para compreender os movimentos da luta de classe e os quereres da classe

dominante a cada período. Os documentos legais são fonte indispensável para compreender registros de uma época. Estes documentos expressam a correlação de forças entre as classes, expressa na letra da lei, e regularizam os caminhos a serem percorridos socialmente. De acordo com a argumentação de Maria Ciavatta (2008), as leis são elaboradas como novos discursos que devem impulsionar a sociedade em determinada direção, mas podem ser entendidos de diversas formas.

Contextualização e contradições são elementos chaves para a interpretação destes documentos, articuladamente a outras categorias do método materialista histórico-dialético.

Se a realidade é entendida como um conjunto de fatos, o conhecimento humano sobre ela pode ser apenas um conhecimento abstrato, sistemático-analítico das partes do real e é possível dizer que o todo da realidade é incognoscível. No entanto, se a realidade é concebida como um todo dialético e estruturado, que se desenvolve e se cria, o conhecimento dos fatos ou do conjunto dos fatos da realidade é entendido como o conhecimento do lugar que eles ocupam na totalidade do próprio real. O que vale dizer que o acúmulo de todos os fatos não implica o conhecimento da realidade e, ainda, todos os fatos não constituem a totalidade (Oliveira, 2005, p. 2).

O objetivo desta pesquisa é investigar de que modo a educação das mulheres para o trabalho se expressa na organização curricular da escolarização da infância e da formação de professoras, considerando as políticas educacionais brasileiras entre 1827 e 1946. E para tanto, buscamos compreender o currículo prescrito ao longo desse período, a partir da legislação nacional, no que se refere à educação das mulheres para o trabalho, a divisão sexual do trabalho no currículo para formação de professoras e para a educação da infância.

Regina Tereza Cestari de Oliveira (2005), considera a legislação educacional, como suporte para a produção historiográfica, que permite atingir o conhecimento da história da educação brasileira. Neste sentido, através de uma análise crítica da legislação nacional, buscamos compreender a educação e o trabalho enquanto processo histórico, referência como local de memória do fenômeno educativo, seus movimentos e processos, naquilo que prescreve sua realização no cotidiano escolar.

O currículo prescrito é expressão direta das políticas educacionais, pois traduz as intencionalidades formativas do Estado no âmbito da escolarização. Dessa forma, a análise do currículo prescrito permite compreender as relações entre educação, trabalho e gênero no contexto das políticas educacionais brasileiras, analisadas com

base nas categorias do método materialista histórico-dialético. Como destacam Masson e Flach (2018, p. 14),

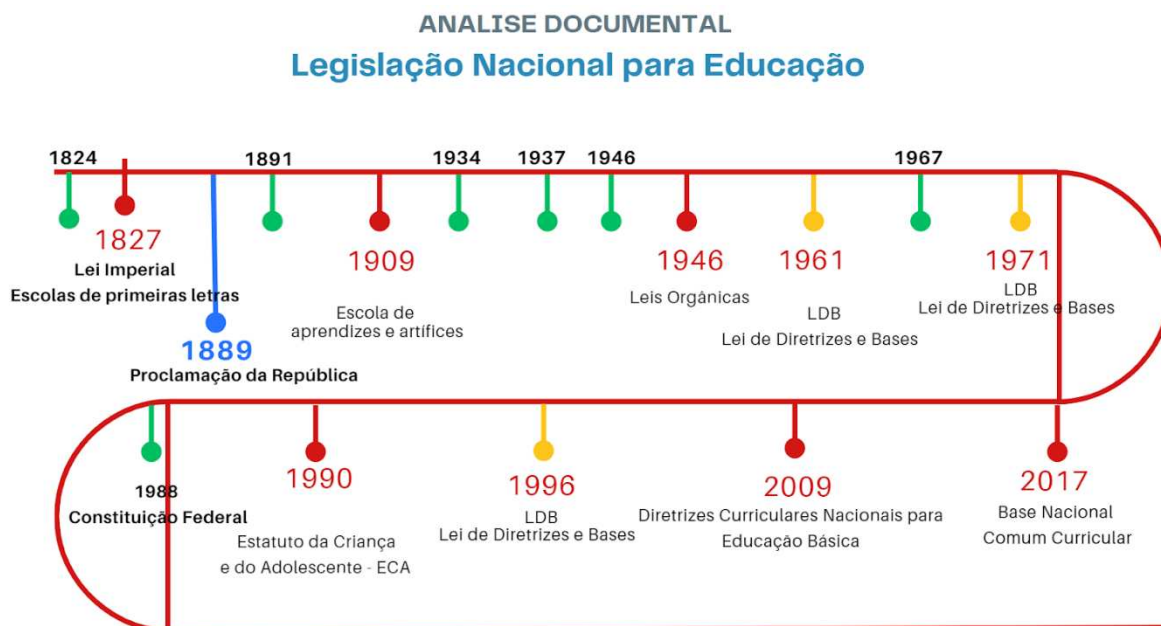
[...] a pesquisa em políticas educacionais, sob a perspectiva marxista, implica tomá-las como um complexo que só pode ser entendido na sua relação com outros complexos que formam a totalidade social. Isso quer dizer que as categorias da obra marxiana são fundamentais para se compreender a complexidade da sociedade regida pelo capital. Sendo assim, destacamos a importância da relação dialética entre as categorias de conteúdo com as categorias do método materialista histórico-dialético.

Portanto, as fontes documentais selecionadas nesta pesquisa serão analisadas à luz das categorias fundamentais do materialismo histórico-dialético, visando compreender como se expressa a educação para o trabalho das mulheres no contexto do desenvolvimento socioeconômico-político brasileiro. A intenção se constituiu em compreender como, historicamente, a educação contribuiu para a construção e consolidação de papéis sociais e profissionais atribuídos às mulheres.

Nossas descobertas e histórias podem instruir aqueles que buscam entender a história ou o problema, ou aqueles que desejam alterar a política (Stake, 2011, p.35). Eis o conjunto de razões para adotar a legislação educacional nacional como fonte para esta pesquisa.

Diante de uma farta documentação disponível, o processo de seleção das fontes constituiu uma etapa contínua e criteriosa ao longo desta pesquisa. Entre inclusões e exclusões, foi possível delinear um conjunto de políticas educacionais significativas para a investigação. A figura a seguir apresenta um mapeamento cronológico dos principais documentos nacionais relacionados às análises aqui propostas. Cabe esclarecer que esse panorama é mais amplo do que o conjunto de documentos efetivamente examinados e que compõem o marco temporal desta pesquisa.

Figura 2 - Legislações nacionais para educação e outras políticas



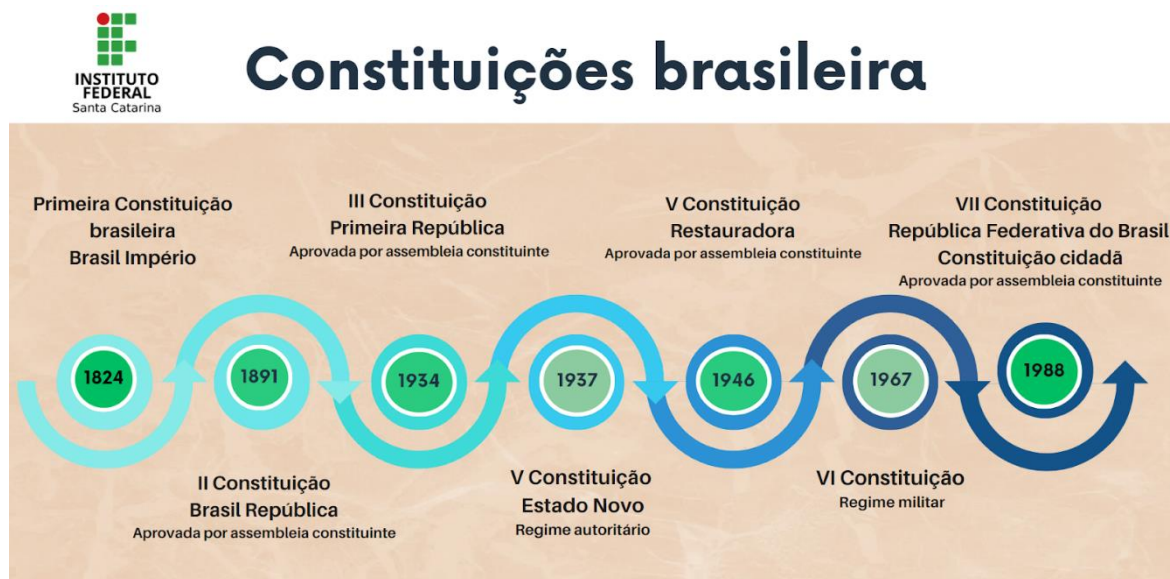
Fonte: Elaborado pela autora.

Em verde temos sinalizadas as sete constituições brasileiras de 1824 a 1988. Em amarelo destacamos as Leis de Diretrizes e Bases (1961, 1971 e a vigente de 1996). Enquanto de vermelho estão indicadas políticas educacionais e/ou de direitos para a infância.

As sociedades são constituídas de seus atravessamentos econômicos, políticos, culturais e sociais. O processo histórico-legal da sociedade brasileira é constituído por 7 Constituições que de modo geral, enquanto função política, a definição da estrutura e os processos do sistema político brasileiro.

São as constituições que estabelecem os poderes do Estado, a divisão de competências entre as esferas governamentais, as formas de participação política dos cidadãos e os mecanismos de controle e equilíbrio entre os poderes. Também estabelecem princípios e regras para a organização da educação.

Figura 3- Constituições do Brasil



Fonte: Elaborado pela autora.

Com o objetivo de organizar temporalmente o cenário educacional brasileiro, foram elaborados os quadros a seguir, nos quais constam excertos retirados diretamente das legislações ou documentos oficiais. Esses trechos referem-se à educação para o trabalho das mulheres, com ênfase no ensino para a infância e a formação de professoras. O Quadro 1 apresenta as legislações do período imperial, enquanto o Quadro 2 lista as legislações do período republicano.

Quadro 1- Legislações nacionais do Império (1824-1879)

IMPÉRIO			
Ano	Lei	Sentença da Lei	Excerto da lei Educação das mulheres para o trabalho, ensino primário
1824	Constituição Política do Império do Brasil 25 de março de 1824	Constituição Política do Império do Brasil, elaborada por um Conselho de Estado e outorgada pelo Imperador D. Pedro I, em 25.03.1824	Art. 179. A inviolabilidade dos Direitos Cívicos, e Políticos dos Cidadãos Brasileiros, que tem por base a liberdade, a segurança individual, e a propriedade, é garantida pela Constituição do Império, pela maneira seguinte: XXXII. A Instrução primaria, e gratuita a todos os Cidadãos.
1827	Lei de 15 de outubro de 1827.	Manda crear escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império	Art. 1º Em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos, haverão as escolas de primeiras letras que forem necessárias.

	Lei Imperial, Escolas de primeiras letras.		Art. 6º Os professores ensinarão a ler, escrever, as quatro operações de aritmética, prática de quebrados, decimais e proporções, as noções mais gerais de geometria prática, a gramática de língua nacional, e os princípios de moral cristã e da doutrina da religião católica e apostólica romana, proporcionados à compreensão dos meninos; preferindo para as leituras a Constituição do Império e a História do Brasil. Art. 7º Os que pretenderem ser providos nas cadeiras serão examinados publicamente perante os Presidentes, em Conselho; e estes proverão o que fôr julgado mais digno e darão parte ao Governo para sua legal nomeação. Art. 11º Haverão escolas de meninas nas cidades e vilas mais populosas, em que os Presidentes em Conselho, julgarem necessário este estabelecimento. Art. 12º As Mestras, além do declarado no Art. 6º, com exclusão das noções de geometria e limitado a instrução de aritmética só as suas quatro operações, ensinarão também as prendas que servem à economia doméstica; e serão nomeadas pelos Presidentes em Conselho, aquelas mulheres, que sendo brasileiras e de reconhecida honestidade, se mostrarem com mais conhecimento nos exames feitos na forma do Art. 7º. Art. 13º As Mestras vencerão os mesmos ordenados e gratificações concedidas aos Mestres. Art. 15. Estas escolas serão regidas pelos estatutos actuaes no que se não oppozerem á presente lei; os castigos serão os praticados pelo methodo de Lencastre.
1879	Decreto nº 7.247, de 19 de abril de 1879. Reforma o ensino primario e secundario no municipio da Côrte e o superior em todo o Imperio.	Hei por bem que os regulamentos da Instrucção primaria e secundaria do municipio da Côrte, os dos exames de preparatorios nas provincias, e os estatutos das Faculdades de Direito e de Medicina e da Escola Polytechnica se observem de accôrdo com as seguintes disposições, das quaes não serão executadas antes de approvação do	Art. 2º Até se mostrarem habilitados em todas as disciplinas que constituem o programma das escolas primarias do 1º gráo, são obrigados a frequental-as, no municipio da Côrte, os individuos de um e outro sexo, de 7 a 14 annos de idade. Esta obrigação não comprehende os que seus pais, tutores ou protectores provarem que recebem a instrucção conveniente em escolas particulares ou em suas proprias casas, e os que residirem a distancia maior, da escola publica ou subsidiada mais proxima, de um e meio kilometro para os meninos, e de um kilometro para as meninas.

		Poder Legislativo as que trouxeram augmento de despeza ou dependerem de autorização do mesmo Poder.	§ 1º Todos aquelles que, tendo em sua companhia meninos ou meninas nas condições acima mencionadas, deixarem de matricular-os nas escolas publicas, ou de proporcionar-lhes em estabelecimentos particulares ou em suas casas a instrucção primaria do 1º gráo, sejam pais, mais, tutores ou protectores, ficam sujeitos a uma multa de 20 a 100\$000. § 3º Aos meninos pobres, cujos pais, tutores ou protectores justificarem impossibilidade de preparal-os para irem á escola, será fornecido vestuario decente e simples, livros e mais objectos indispensaveis ao estudo. Art. 4º O ensino nas escolas primarias do 1º gráo do municipio da Côrte constará das seguintes disciplinas: Instrucção moral. Instrucção religiosa. Leitura. Escripta. Noções de cousas. Noções essenciaes de grammatica. Principios elementares de arithmetica. Systema legal de pesos e medidas. Noções de historia e geographia do Brazil. Elementos de desenho linear. Rudimentos de musica, com exercicio de solfejo e canto. Gymnastica. Costura simples (para as meninas).
--	--	--	--

Fonte: Elaborada pela autora.

Quadro 2- Legislações nacionais da República (1889 -1946)

REPÚBLICA			
Ano	Lei	Sentença da Lei	Excerto da lei Educação das mulheres para o trabalho, ensino primário
1891	Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, 24 de fevereiro de 1891	Nós, os representantes do povo brasileiro, reunidos em Congresso Constituinte, para organizar um regime livre e democrático, estabelecemos, decretamos e promulgamos a seguinte	Esta Constituição não garantiu o acesso universal e gratuito à educação, deixando essa questão para a autonomia dos estados, no que se refere ao ensino primário.
1909	Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909.	Crêa nas capitães dos Estados da Republica Escolas de Aprendizizes Artífices, para o ensino profissional primário e gratuito. (Salientando que não se trata de educação para	Art. 1º. Em cada uma das capitaes dos Estados da Republica o Governo Federal manterá, por intermedio do Ministerio da Agricultura, Industria e Commercio, uma Escola de Aprendizizes Artífices, destinada ao ensino profissional primario gratuito . Art. 2º. Nas Escolas de Aprendizizes Artífices, custeadas pela União, se

		meninas, mas problematizar é preciso e realizamos no quinto capítulo).	procurará formar operarios e contra-mestres, ministrando-se o ensino pratico e os conhecimentos technicos necessarios aos menores que pretendem aprender um officio, havendo para isso até o numero de cinco officinas de trabalho mnual ou mecanico que forem mais convenientes e necessarias no Estado em que funcckionar a escola, consultadas, quanto possivel, as especialidades das industrias locaes. Art. 6º. Serão admitidos os individuos que o requererem dentro do prazo marcado para a matrícula e que possuirem as seguintes requisitos, preferidos os desfavorecidos da fortuna: a) idade de 10 annos no minimo e de 13 annos no maximo;
1931	Decreto nº 19.890 - de 18 de abril de 1931. Reformas de Francisco Campos	Dispõe sobre a organização do ensino secundário O Chefe do Governo Provisório da República dos Estados Unidos do Brasil.	Art. 8º O regulamento da Faculdade de Educação, Ciências e Letras discriminará quais as matérias do curso complementar que serão exigidas para a matrícula em seus cursos. Art. 9º Durante o ano letivo haverá ainda, nos estabelecimentos de ensino secundário exercícios de educação física obrigatórios para todas as classes. Art. 10. Os programas do ensino secundário, bem como as instruções sobre os métodos de ensino serão expedidos pelo Ministério da Educação e Saude Pública e revistos, de três em três anos, por uma comissão designada pelo ministro e à qual serão submetidas as propostas elaboradas pela Congregação do Colégio Pedro II. Art. 11. Os programas serão organizados de acordo com a duração do ano letivo, de modo a ser ministrado nesse período o ensino de toda a matéria nele contida. Art. 12. O ensino do curso complementar poderá ser ministrado nos estabelecimentos oficiais de ensino secundário e nos estabelecimentos sob o regime de inspeção. § 1º Enquanto não houver número suficiente de licenciados pela Faculdade de Educação, Ciências e Letras, com exercício no magistério em estabelecimentos de ensino secundário sob inspeção oficial, serão mantidos, anexos aos institutos superiores oficiais ou equiparados, os cursos complementares respectivos.

1934	Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil	Nós, os representantes do povo brasileiro, pondo a nossa confiança em Deus, reunidos em Assembléia Nacional Constituinte para organizar um regime democrático, que assegure à Nação a unidade, a liberdade, a justiça e o bem-estar social e econômico, decretamos e promulgamos a seguinte	Foi a primeira Constituição a dedicar um capítulo específico à educação, reconhecendo-a como um direito de todos e estabelecendo a obrigatoriedade e gratuidade do ensino primário público. TITULO V - Da Família, da Educação e da Cultura - CAPITULO II - Da Educação e da Cultura. Art. 150. Compete á União: a) ensino primario integral gratuito e de frequencia obrigatoria, extensivo aos adultos;
1937	Constituição dos Estados Unidos do Brasil	Sem a sentença de lei	Estabeleceu uma visão autoritária da educação, com ênfase no dever do Estado em relação à educação pré-universitária, especialmente para aqueles sem recursos, e na formação profissional para as classes menos favorecidas. A Constituição tornou obrigatórios o ensino cívico, a educação física e o ensino de trabalhos manuais em todas as escolas primárias, normais e secundárias. Art 130 - O ensino primário é obrigatório e gratuito. A gratuidade, porém, não exclui o dever de solidariedade dos menos para com os mais necessitados; assim, por ocasião da matrícula, será exigida aos que não alegarem, ou notoriamente não puderem alegar escassez de recursos, uma contribuição módica e mensal para a caixa escolar. Art 131 - A educação física, o ensino cívico e o de trabalhos manuais serão obrigatórios em todas as escolas primárias, normais e secundárias, não podendo nenhuma escola de qualquer desses graus ser autorizada ou reconhecida sem que satisfaça aquela exigência.
1946	Decreto Lei n. 8.529, de 2 de janeiro de 1946. Lei Orgânica do Ensino Primário	Lei Orgânica do Ensino Primário.	Art. 1º O ensino primário tem as seguintes finalidades: a) proporcionar a iniciação cultural que a todos conduza ao conhecimento da vida nacional, e ao exercício das virtudes morais e cívicas que a mantenham e a engrandçam, dentro de elevado espírito de Naturalidade humana; b) oferecer de modo especial, às crianças de sete a doze anos, as

			condições de equilibrada formação e desenvolvimento da personalidade; c) elevar o nível dos conhecimentos úteis à vida na família, à defesa da saúde e à iniciação no trabalho.
1946	Decreto Lei n. 8.530, de 2 de janeiro de 1946. Lei Orgânica do Curso Normal	Lei Orgânica do Ensino Normal.	Art. 19. Nos estabelecimentos que admitirem alunos de um e outro sexos, as classes poderão ser especiais para cada grupo, ou mistas.

Fonte: Elaborada pela autora.

Como registro e local de memória, a legislação educacional marca os movimentos e processos do fenômeno educativo. Estudar sobre este produto humano, que diz respeito a como os homens se organizam para produzir a sua existência, na forma capitalista de sociabilidade (Masson, 2018), é basilar para compreender a educação, seus processos históricos e contradições. Neste sentido é necessário conhecer o passado, para atuar no presente. A análise de fontes documentais nos permite interpretar o passado, desde que a pesquisadora atue de modo não neutro, e considere em suas análises a materialidade que compõe a conjuntura do período em que tal fonte foi produzida.

As fontes históricas não são a história, mas nos possibilitam pensar, refletir, interpretar a história e as contradições que a constituem. História, enquanto um processo, produzido por mulheres e homens, sob condições materiais concretas, a história é movimento. Movimento dialético constituído de múltiplas determinações que não se explicam isoladamente. Portanto, a necessidade de triangular categorias para uma análise do real, materialmente representado.

Este mapeamento documental da história da educação brasileira, considerando a formação das mulheres para o trabalho, tendo o currículo prescrito da educação da infância e da formação de professoras como fontes, busca compreender criticamente as relações sociais entre trabalho e educação na formação dos sujeitos, considerando a estrutura material da sociedade capitalista. Traçamos os caminhos desta pesquisa, tendo em vista a premissa de que a história de todas as sociedades até agora tem sido a história da luta de classes (Marx, 2008, p. 8).

Ao delinear os caminhos metodológicos que orientam esta investigação, evidenciamos a escolha de fontes documentais que permitem compreender a

formação das mulheres para o trabalho a partir das relações entre educação, infância e formação docente. O Capítulo 3 apresenta o Estado do Conhecimento como procedimento metodológico voltado à análise das contribuições já produzidas no campo da educação, com o objetivo de identificar lacunas, tendências e perspectivas que dialogam com os propósitos desta investigação.

3 O ESTADO DO CONHECIMENTO COMO INVENTÁRIO CRÍTICO: mapeando estudos sobre mulheres, trabalho e educação

O tempo da vida não se repõem.

(Mujica, 2024)

Inventariar o que está silenciado na história, poderia ser um dos objetivos específicos deste estudo, mas não é. E não ser, não significa não estar presente nas inquietações que ecoam nesta investigação. Elaborar um estado do conhecimento, se apresentou como um exercício complexo que exigiu tempos de vida nas tentativas de combinações, filtragens e seleções. Ademais de estudo, leituras e análises atentas de um arcabouço de pesquisas bibliográficas. Inventariar fontes para dialogar com este estudo, mostrou-se um procedimento importante para o trabalho de pesquisa, especialmente para a compreensão e fundamentação histórica dos processos da educação das mulheres para o trabalho.

Para a elaboração deste Estado do Conhecimento, realizamos um mapeamento de produções acadêmicas sem delimitação prévia de datas de publicação, predefinidas, adotando a República como marco temporal do estudo. A organização seguiu os fundamentos teóricos e metodológicos apresentados por Marília Morosini, Priscila Kohls-Santos e Zoraia Aguiar Bittencourt na obra “Estado do conhecimento: teoria e prática” (2021). As autoras expõem quatro etapas para realização e organização da pesquisa bibliográfica do tipo estado do conhecimento: bibliografia anotada; bibliografia sistematizada; bibliografia categorizada e bibliografia propositiva. Esta última etapa, conforme as autoras, não, necessariamente, é obrigatória, mas assim como as demais etapas, detalham as orientações para a elaboração.

O estado do conhecimento, caracteriza-se como metodologia de caráter inventariante que expõem importantes instrumentos que contribuem no acompanhamento histórico da produção do conhecimento, a fim de identificar e demarcar as produções sobre o tema estudado.

Estado de conhecimento é identificação, registro, categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo, congregando periódicos, teses, dissertações e livros sobre uma temática específica (Morosini, 2015, p. 102).

Configura-se como um procedimento que favorece o intercâmbio entre os diferentes campos do saber, enquanto favorece a compreensão e a avaliação da relevância do tema de pesquisa e nos aponta lacunas, contradições, diversidades metodológicas, bem como as distintas abordagens de construção do conhecimento academicamente sistematizado.

Nesta composição, utilizamos exclusivamente produções acadêmicas decorrentes de dissertações de mestrado e teses de doutorado e, para a realização da pesquisa, nos atemos à plataforma da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Nesta plataforma é possível realizar uma busca avançada, agregando previamente filtros (campo de pesquisa) para as palavras dos descritores, especificando se tais palavras estão presentes no título, resumo, assunto, editor, ano de publicação, autor ou em todos os campos da produção.

Importante constar que a busca foi feita também na plataforma do Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, utilizando os mesmos descritores adotados para as primeiras pesquisas na BDTD: currículo, infância e trabalho. A pesquisa resultou em 434 dissertações e 118 teses. Para a busca nesta plataforma acrescentou-se o operador booleano AND entre as palavras pesquisadas: trabalho AND currículo AND infância AND documentos AND educação, encontrou-se 440 resultados, destas 270 dissertações (mestrado) e 84 teses (doutorado). Salientamos que esta plataforma não permite estabelecer previamente filtros para refinar os descritores e constar os termos no título, resumo e/ou assunto. Para a seleção dos trabalhos é necessário debruçar-se sobre cada uma das produções, visto que não há filtros para racionalizar a busca e depois fazer as devidas análises.

Na leitura dos títulos das obras, poucas tiveram alguma vinculação ao que se propõe nesta pesquisa. Considerando o quantitativo elevado de produções para as palavras-chave do objeto de pesquisa; tendo em vista a impossibilidade de refinamento textual prévio, assim como o fato de que nem todos os trabalhos selecionados estavam disponíveis para acesso; optou-se por não utilizar esta plataforma. Portanto, a busca de trabalhos acadêmicos se deu, exclusivamente, na plataforma da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), sem restrição de período de publicação.

Para identificar quais trabalhos se aproximam da temática e da problemática desta pesquisa, foram definidos critérios de inclusão e exclusão. Como critérios de inclusão considerou-se: o nível de educação ao qual o trabalho relaciona-se; formação

de professoras e/ou ensino primário ou equivalente; educação das mulheres e/ou ensino feminino; políticas educacionais nacionais; currículo prescrito.

Os critérios de exclusão estabelecidos foram: estudos que tratam de outros níveis da educação que não o ensino primário e/ou a formação de professoras; estudos sem acesso para visualização ou download do trabalho completo; estudos duplicados; estudos com conteúdo irrelevantes em relação às delimitações desta pesquisa.

Para realizar as análises e classificações, foram consultados os resumos, sumários, referências e outras seções dos trabalhos cujos títulos indicam proximidade com a temática desta pesquisa, a fim de verificar sua pertinência para o mapeamento. Os critérios utilizados nesse processo estão sistematizados no Quadro 3.

Quadro 3- Relação de descritores combinados e resultados no banco de dados da BDTD

Descritores	Filtro	Nº total de trabalho	Dissertações	Teses	Trabalhos consultados	Trabalhos selecionados
Currículo Infância Trabalho	Título Título Resumo	12	9	3	4	1
Trabalho Educação Infância	Título Resumo Resumo	162	122	40	13	3
República Trabalho Educação Educação primária Políticas educacionais	Resumo Resumo Título TC TC	20	13	7	3	2
Educação Mulheres Trabalho Currículo Ensino Primário	TC TC Resumo Assunto TC	66	44	22	6	1
Educação Mulheres	Todos os campos (TC)	230	171	59	11	8
Currículo Trabalho Infância Mulheres	Todos os campos (TC)	54	44	10	5	1
Total					42	16

Fonte: Elaborada pela autora.

Os descritores previamente selecionados foram **currículo, infância e trabalho**, considerando que tais conceitos integram o objeto desta pesquisa. Quando refinada a busca, utilizando os três descritores presentes no título, nenhuma pesquisa

foi encontrada. Alterando o refinamento especificou-se os descritores filtro de resumo para as palavras **currículo e infância**, enquanto especificou-se o **trabalho** presente no título, nesta busca foram encontrados 14 resultados, sendo destas 13 dissertações e uma tese. Com base nos títulos dos trabalhos, observou-se que esta busca resultou em oito produções sobre trabalho infantil, quatro sobre outros níveis da educação que não o ensino primário e/ou formação de professoras, uma dissertação sobre narrativas docentes sobre a infância e um trabalho estava replicado. Portanto, nenhum deles foi considerado para leitura, considerando que não tratavam da temática e problematização desta pesquisa. Com a combinação dos descritores **currículo e infância**, presentes no título, e **trabalho**, no resumo, foram encontrados 12 resultados, sendo nove dissertações e três teses. Um destes trabalhos foi selecionado para compor o mapeamento desta pesquisa. Enquanto os demais distanciaram-se da temática em relação ao nível de ensino, e por tratar de infância e trabalho em aspectos que não do currículo prescrito.

Utilizando os descritores **trabalho, educação e infância**, com filtro para a presença do primeiro no título e os demais no resumo, a busca resultou em 122 dissertações e 40 teses. Destas 162 produções, a partir da leitura do título, associado ao objeto de pesquisa, algumas foram consultadas com mais detalhes, através da leitura do resumo, sumário e referências. Desta breve leitura selecionou-se quatro produções acadêmicas para compor este mapeamento.

Com os descritores **República e trabalho** no filtro resumo; **Educação** para o filtro título; **Educação primária e políticas educacionais** para todos os campos, 13 dissertações e sete teses, foram encontradas. Destes 20 trabalhos, 6 são oriundos de Programas de Pós-graduação em Educação. Destas, uma tese foi selecionada para uma leitura mais atenta, considerando o método de pesquisa adotado, exposto no resumo, ser o mesmo desta. E uma dissertação por tratar de políticas educacionais na primeira república.

Com os descritores **Educação e Mulheres**, sem especificar filtro, foram encontradas 230 produções. O título de todos os trabalhos foi lido. Entre os assuntos (indicados à esquerda da tela de pesquisa do banco de dados) mais recorrentes, além de educação e mulheres, estavam gênero, enfermagem, educação física, sexualidade, educação em saúde, feminismo e outras. Vale salientar que depois da quarta página desta pesquisa as produções começaram a se repetir, inclusive, desde a primeira página de busca, algumas pesquisas estavam replicadas.

A partir da leitura flutuante dos trabalhos, consolidou-se a bibliografia anotada, conforme orientações de Morosini, Kohls-Santos, Bittencourt (2021), totalizando 16 estudos, sendo quatro teses e 12 dissertações. Observou-se, nesse percurso, que grande parte dos trabalhos analisados abordam a história da educação no Brasil em algum aspecto.

Quadro 4 - Bibliografia anotada - mapeamento em ordem decrescente de publicação

	ANO	TÍTULO	AUTORAS	NÍVEL	INSTITUIÇÃO PROGRAMA
1	2023	Educação das mulheres nas constituições e leis de diretrizes e bases da educação brasileira (1824-1988): entre debates e prescrições.	Raquel Barreto Querino da Silva	Dissertação	Universidade Federal de Pernambuco, Centro de Educação, Mestrado em Educação.
2	2023	A escola profissional para o sexo feminino através da imagem fotográfica	Nailda Marinho da Costa Bonato	Tese	Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação
3	2022	Modos de ser mulher: a educação e a representação femininas nas páginas do jornal Lavoura e Commercio (Uberaba, 1899-1930)	Cláudia Aparecida da Costa Vicente	Tese	Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, MG. Doutorado em Educação.
4	2022	A revista feminina na Primeira República: história, trabalho, educação e feminismo	Giovanna Nardini	Dissertação	Universidade Federal de São Paulo, Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Mestrado em História.
5	2021	Alba Cañizares do Nascimento: Professora e feminista católica da Primeira República.	Anna Clara Granado	Dissertação	Universidade Federal Fluminense, Niterói, RJ. Mestrado em Educação.
6	2018	Trabalhos de agulha e prendas domésticas: educação feminina mato-grossense (1889 - 1910)	Sandra Jung de Mattos	Dissertação	Universidade Federal do Mato Grosso, Instituto de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Mestrado em Educação.
7	2016	Moral e docência feminina na formação do cidadão nas primeiras décadas da República (1889-1920)	Talita Barcelos Silva Lacerda	Dissertação	Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais. Mestrado em Educação
8	2016	Escolarização no norte do Espírito Santo início do Século XX: das escolas isoladas aos grupos escolares.	Ingrid Regis de Freitas Schmitz de Alencar	Dissertação	Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória. Mestrado em Educação.
9	2015	História da educação brasileira: a mulher como protagonista da educação no ideário Positivista 1880-1930. 2015.	Antonia Marlene Vilaca Telles	Dissertação	Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Mestrado em Educação
10	2013	O legal e o prescrito em debate: os pressupostos da formação do professor nos currículos de cursos de Pedagogia.	Elimar Ponzzo Dutra Leal	Dissertação	Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, MG. Mestrado em Educação, estado e sociedade; formação de professores e práticas educativas.
11	2013	República e escola primária: uma comparação da história da educação entre Maranhão, Minas Gerais e Mato Grosso (1889-1930)	Sérgio José Both	Tese	Universidade Federal de Uberlândia. Doutorado em Ciências Humanas.
12	2012	Da república sem mulheres à modernização patriarcal: origens e metamorfoses das relações de gênero no Brasil. 2012. Tese (Doutorado em	Ana Carolina Freitas Lima Ogando	Tese	Universidade Federal de Minas Gerais. Doutorado em Ciência Política.

		Ciência Política) - Universidade Federal de Minas Gerais			
13	2011	A formação de professores da primeira república no Pará (1900-1904)	Rafaela Paiva Costa	Dissertação	Universidade Federal do Pará. Mestrado em Educação.
14	2010	Ser professora na república: modos de pensar, sentir e agir (1930-1950)	Rosa Maria de Sousa Martins	Dissertação	Universidade de Uberlândia, Uberlândia/MG
15	2007	Da educação moderna à formação do cidadão republicano: implantação da escola pública em Patos de Minas, MG (Grupo Escolar Marcolino de Barros, 1913-1928).	Rosicléia Aparecida Lopes de Farias	Dissertação	Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, MG. Mestrado em Ciências Humanas.
16	1887	A educação da mulher no Brasil-colônia.	Arilda Inês Miranda Ribeiro	Dissertação	Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Mestrado em Educação.

Fonte: Elaborada pela autora.

Obs.: Em cinza destacam-se as teses presentes no mapeamento.

3.1 A SISTEMATIZAÇÃO DAS CATEGORIAS E A SÍNTESE DOS ESTUDOS MAPEADOS

Antes de apresentar a síntese de cada um dos estudos selecionados, estabelecemos as categorias a partir das aproximações dos trabalhos com a temática desta pesquisa. A bibliografia categorizada foi organizada de acordo com as categorias: educação das mulheres (1), formação de professoras da infância (2), ensino primário (3), currículo (4) e educação para o trabalho (5). Cada categoria está identificada por esta numeração no quadro a seguir:

Quadro 5 - Bibliografia categorizada parcial

	ANO	TÍTULO	AUTORA	1	2	3	4	5
1	2023	Educação das mulheres nas constituições e leis de diretrizes e bases da educação brasileira (1824-1988): entre debates e prescrições	Raquel Barreto Querino da Silva	x		x	x	
2	2023	A escola profissional para o sexo feminino através da imagem fotográfica	Nailda Marinho da Costa Bonato	x			x	x
3	2022	Modos de ser mulher: a educação e a representação femininas nas páginas do jornal Lavoura e Commercio (Uberaba, 1899-1930)	Cláudia Aparecida da Costa Vicente	x		x		
4	2022	A revista feminina na Primeira República: história, trabalho, educação e feminismo	Giovanna Nardini	x				x
5	2021	Alba Cañizares do Nascimento: Professora e feminista católica da Primeira República	Anna Clara Granado	x	x			
6	2018	Trabalhos de agulha e prendas domésticas: educação feminina mato-grossense (1889 - 1910)	Sandra Jung de Mattos	x	x	x	x	x
7	2016	Moral e docência feminina na formação do cidadão nas primeiras décadas da República (1889-1920)	Talita Barcelos Silva Lacerda	x		x	x	x
8	2016	Escolarização no norte do Espírito Santo início do Século XX: das escolas isoladas aos grupos escolares.	Ingrid Regis de Freitas Schmitz de Alencar			x	x	
9	2015	História da educação brasileira: a mulher como protagonista da educação no ideário Positivista 1880-1930	Antonia Marlene Vilaca Telles	x	x		x	x
10	2013	O legal e o prescrito em debate: os pressupostos da formação do professor nos currículos de cursos de Pedagogia	Elimar Ponzzo Dutra Leal		x		x	
11	2013	República e escola primária: uma comparação da história da educação entre Maranhão, Minas Gerais e Mato Grosso (1889-1930)	Sérgio José Both			x	x	
12	2012	Da república sem mulheres à modernização patriarcal: origens e metamorfoses das relações de gênero no Brasil.	Ana Carolina Freitas Lima Ogando	x	x			
13	2011	A formação de professores da primeira república no Pará (1900-1904)	Rafaela Paiva Costa		x			x
14	2010	Ser professora na república: modos de pensar, sentir e agir (1930-1950)	Rosa Maria de Sousa Martins	x		x	x	
14	2007	Da educação moderna à formação do cidadão republicano: implantação da escola pública em Patos de Minas, MG (Grupo Escolar Marcolino de Barros, 1913-1928)	Rosicléia Aparecida Lopes de Farias				x	
16	1887	A educação da mulher no Brasil-colônia	Arlida Inês Miranda Ribeiro	x				x
Total de classificação por categorias:				11	6	6	9	7

Fonte: Elaboração da autora.

Obs.: As linhas destacadas em cinza claro identificam trabalhos com menor recorrência das categorias.

Observamos que todas as categorias definidas se repetem mais de uma vez nos trabalhos selecionados. A educação das mulheres foi a mais recorrente delas, seguida de currículo e educação para o trabalho.

Esta categorização das pesquisas permitiu observar que em algumas delas a combinação de classificações/categorias é menor de três - estes estão sinalizados em cinza claro no quadro acima - e apesar da pertinência e aproximações, têm especificidades que não são objeto direto deste estudo, como os grupos escolares, que são importantes para compreender a organização escolar em alguns estados,

mas não como política nacional. Em branco as pesquisas com mais categorias atribuídas, mantidas no mapeamento deste procedimento. E em cinza mais escuro, estão as pesquisas que tratam especificamente da educação para o trabalho, intencionalmente também mantidas no mapeamento. Com base nesse refinamento, sete trabalhos foram excluídos. Ao final do processo, foram selecionados nove estudos para leitura e análise aprofundadas — oito dissertações e uma tese — que compõem a bibliografia sistematizada desta pesquisa.

Quadro 6- Bibliografia Sistematizada, mapeamento em ordem decrescente de publicação

	TÍTULO	AUTORA	NÍVEL	INSTITUIÇÃO PROGRAMA
1	Educação das mulheres nas constituições e leis de diretrizes e bases da educação brasileira (1824-1988): entre debates e prescrições.	Raquel Barreto Querino da Silva (2023)	Dissertação	Universidade Federal de Pernambuco, Centro de Educação, Mestrado em Educação.
2	A escola profissional para o sexo feminino através da imagem fotográfica	Nailda Marinho da Costa Bonato (2023)	Tese	Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.
3	A revista feminina na Primeira República: história, trabalho, educação e feminismo	Giovanna Nardini (2022)	Dissertação	Universidade Federal de São Paulo, Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Mestrado em História.
4	Trabalhos de agulha e prendas domésticas: educação feminina mato-grossense (1889 - 1910)	Sandra Jung de Mattos (2018)	Dissertação	Universidade Federal do Mato Grosso, Instituto de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Mestrado em Educação.
5	Moral e docência feminina na formação do cidadão nas primeiras décadas da República (1889-1920)	Talita Barcelos Silva Lacerda (2016)	Dissertação	Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais. Mestrado em Educação
6	História da educação brasileira: a mulher como protagonista da educação no ideário Positivista 1880-1930.	Antonia Marlene Vilaca Telles (2015)	Dissertação	Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Mestrado em Educação.
7	A formação de professores da primeira república no Pará (1900-1904)	Rafaela Paiva Costa (2011)	Dissertação	Universidade Federal do Pará. Mestrado em Educação.
8	Ser professora na república: modos de pensar, sentir e agir (1930-1950)	Rosa Maria de Sousa Martins (2010)	Dissertação	Universidade de Uberlândia, Uberlândia/MG
9	A educação da mulher no Brasil-colônia.	Arilda Inês Miranda Ribeiro (1887)	Dissertação	Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Mestrado em Educação.

Fonte: Elaborado pela autora.

Quadro 7- Bibliografia Categorizada

CATEGORIAS	TÍTULO	AUTORA
1- Educação das mulheres 3- Ensino primário 4- Currículo	Educação das mulheres nas constituições e leis de diretrizes e bases da educação brasileira (1824-1988): entre debates e prescrições.	Raquel Barreto Querino da Silva (2023)
1- Educação das mulheres 4- Currículo 5- Educação para o trabalho	A escola profissional para o sexo feminino através da imagem fotográfica	Nailda Marinho da Costa Bonato (2023)
1- Educação das mulheres 5- Educação para o trabalho	A revista feminina na Primeira República: história, trabalho, educação e feminismo	Giovanna Nardini (2022)
1- Educação das mulheres 2- Formação de professoras 3- Ensino primário 4- Currículo 5- Educação para o trabalho	Trabalhos de agulha e prendas domésticas: educação feminina mato-grossense (1889 - 1910)	Sandra Jung de Mattos (2018)
1- Educação das mulheres. 3- Ensino primário 4- Currículo 5- Educação para o trabalho	Moral e docência feminina na formação do cidadão nas primeiras décadas da República (1889-1920)	Talita Barcelos Silva Lacerda (2026)
1- Educação das mulheres 2- Formação de professoras 4- Currículo. 5- Educação para o trabalho	História da educação brasileira: a mulher como protagonista da educação no ideário Positivista 1880-1930	Antonia Marlene Vilaca Telles (2015)
2- Formação de professoras 5- Educação para o trabalho	A formação de professores da primeira república no Pará (1900-1904)	Rafaela Paiva Costa (2011)
1- Educação das mulheres 3- Ensino primário 4- Currículo	Ser professora na república: modos de pensar, sentir e agir (1930-1950)	Rosa Maria de Sousa Martins (2010)
1- Educação das mulheres. 5- Educação para o trabalho	A educação da mulher no Brasil-Colônia.	Arilda Inês Miranda Ribeiro (1987)

Fonte: Elaboração da autora.

Como se observa no quadro acima, todos os trabalhos analisados abordam mais de uma categoria temática. Essas categorias estão articuladas nas sínteses dos estudos apresentados a seguir, evidenciando aproximações, distanciamentos, distinções e contribuições em relação à pesquisa que aqui se tece.

Em *A formação de professores da primeira república no Pará (1900-1904)*, Rafaela Paiva Costa (2011), disserta sobre a formação de professores no Norte país e analisa a influência da revista pedagógica “A Escola”⁴ na formação docente, destacando a ênfase na moral cristã e no amor à pátria. A autora também explora a

⁴ A Escola: revista oficial do ensino no Estado do Pará. Circulou de 1900 a 1905 promovendo a divulgação das políticas para o ensino paraense. Disponível em: <http://obrasraras.fcp.pa.gov.br/publicacao/a-escola-revista-oficial-de-ensino/>.

relação entre a educação, a ideologia republicana e a questão racial no Brasil do período.

A metodologia da pesquisa envolveu a leitura, categorização e análise de fontes de acordo com as orientações metodológicas de Laurence Bardin. Foram construídas categorias temáticas para classificar elementos de significação das fontes, relacionadas aos objetos específicos da pesquisa. Trechos das fontes foram categorizados em quadros analíticos, abordando concepções teóricas, influências, modelos de professores e objetivos sociopolíticos da educação. Além disso, foram analisados documentos oficiais utilizados pelo Estado para orientar e avaliar o trabalho docente, buscando compreender as práticas pedagógicas e os posicionamentos teóricos da época. Como principais fontes documentais foram analisadas as edições mensais da revista “A Escola”; mensagens do governador referentes ao campo educacional durante todo o período da Primeira República no Pará; e obras dos editores da revista A Escola, Arthur Vianna e Vilhena Alves.

Além de apontar elementos da composição sociopolítica da virada entre séculos, especialmente no estado do Pará, a pesquisa evidencia, pelas fontes analisadas, o pensamento da época naquele contexto e o quanto o trabalho docente estava atrelado à constituição de um ideário republicano. Traz importantes contribuições para compreender o ensino primário na Primeira República, as relações políticas e econômicas que estavam associadas à pretensão do que se dizia querer da Educação Pública Brasileira. Este trabalho aproxima-se a esta pesquisa, pois traz indícios de discussões sobre currículo.

Sobre a educação das mulheres, a autora não realiza um estudo específico, mas analisa trechos de matérias da revista “A Escola”, apontando a diferenciação entre o que se espera dos homens e das mulheres no período republicano. E este aspecto é importante para esta pesquisa, considerando a relevância dos ideários propagados pelos meios de comunicação impressos no princípio do século XX.

Trabalhos de agulhas e prendas domésticas: educação feminina mato-grossense (1889-1910), intitula a dissertação de Sandra Jung Mattos (2018), que tem por finalidade discutir e compreender o processo histórico da organização da Educação Feminina em Mato Grosso nos primórdios republicano. A autora realiza um mapeamento de escolas femininas destinadas ao ensino primário no estado, adotando como fontes de pesquisa, a Constituição do Estado de Mato Grosso de 1891,

Regulamento do Ensino Primário de Matto Grosso de 06 de junho de 1889⁵, decretos estaduais, relatórios da Diretoria Geral da Instrução Pública do Estado de Mato Grosso dos anos de 1889 a 1910 e mensagens presidenciais do Estado de Mato Grosso dos anos de 1889 a 1910. Detecta que apesar das mudanças advindas do novo sistema político nacional, e das propostas para instrução pública no estado, o número de instituições para educação das meninas era bem menor quando comparado com as destinadas aos meninos, o que mantém o impedimento de acesso das mulheres à escolarização.

Mattos (2018) trata de um único estado brasileiro, em um período específico das primeiras décadas da República, mas suas análises e conclusões contribuem grandemente com esta pesquisa, pois trazem um recorte importante de como se deu, naquele contexto, a educação feminina, que segundo ela,

perpetuava-se um conjunto de valores que vinculam a formação das mulheres a princípios como: submissão das mulheres aos pais, maridos, e familiares, atribuindo-lhe a missão de administradora e cuidadora do lar, de educadora das crianças e responsável pelos afazeres domésticos (Mattos, 2018, p. 10).

Estas múltiplas dimensões expostas pela autora, sobre o trabalho e educação formal ou não das mulheres, expressa as problematizações a que se propôs trazer à tona este estudo.

História da educação brasileira: a mulher como protagonista da educação no ideário Positivista 1880-1930, é o título da dissertação de Antônia Marlene Vilaca Telles (2015), que objetiva compreender a presença da mulher na História da Educação e no processo de feminização do magistério no Brasil. Por meio de uma pesquisa bibliográfica e documental, a autora, ancorada na análise da sociedade, do concreto e das práticas sociais, busca compreender as interpretações historiográficas sobre as mulheres na História Geral e na História da Educação.

A pesquisa de Telles (2015) aproxima-se significativamente desta, pois trata da educação das mulheres, e também, da sua formação para o trabalho. Aborda um período de cinquenta anos (1880-1930) em que é possível observar mudanças num cenário que vai da ausência, quase inexistência das mulheres nos espaços formais de educação, para a sua presença na educação brasileira com propósitos bem

⁵ Conhecida como Reforma Souza Bandeira promovida por Antônio Herculano Souza Bandeira (Mattos, 2018).

definidos, conforme vai expondo a autora. Seus estudos, apontam o princípio do processo de massificação da feminização do magistério no Brasil.

Suas considerações sobre a compreensão da escola e da mulher, como instrumentos essenciais ao processo de modernização e mobilização do Brasil — para formar bons cidadãos, ordeiros e aptos ao trabalho, conforme previsto nos princípios positivistas — são relevantes ao estudo a que nos propomos.

Na dissertação intitulada *Educação das mulheres nas constituições e leis de diretrizes e bases da educação brasileira (1824-1988): entre debates e prescrições*, a autora Raquel Barreto Querino da Silva (2023) investiga como se deu a institucionalização da educação feminina, no referido período, a partir das prescrições legais, representadas pelas Constituições Federais e pelas legislações educacionais de alcance nacional.

A pesquisa bibliográfica e documental teve como fontes, além das sete Constituições do Brasil, artigos científicos, teses, dissertações, atas das reuniões legislativas, legislações brasileiras e jornais, nas Constituições Federais, legislações nacionais voltadas à educação, atas das reuniões legislativas e em censos educacionais e populacionais, todos disponíveis em acervos virtuais. Este arcabouço de fontes, que tratam de políticas educacionais nacionais e busca por compreender o que determinam sobre a educação das mulheres, aproxima-se significativamente dos objetivos desta pesquisa e traz contribuições relevantes a este estudo.

A autora propõe um mapeamento das legislações educacionais brasileiras como base fundamental para investigar a educação das mulheres. Esse estudo oferece uma fundamentação sólida para esta compreensão, tendo o currículo prescrito como fonte de análise. As pesquisas se diferenciam na especificidade que trago de analisar a educação das mulheres para o trabalho, no que tange ao currículo prescrito da educação da infância e da formação de professoras e professores.

Na dissertação *Moral e docência feminina na formação do cidadão nas primeiras décadas da república (1889-1920)*, de autoria de Talita Barcelos Silva Lacerda, o objetivo foi analisar como as concepções de moralidade, os discursos sobre a educação feminina e as políticas educacionais da época influenciaram a formação cidadã e a construção da identidade nacional. A pesquisa envolveu uma abordagem qualitativa, fundamentada na análise de documentos históricos, como legislações, regulamentos, relatórios de presidentes do estado, jornais, anais de congressos, correspondências e processos administrativos e disciplinares das

professoras da época. Estas documentações, do Segundo Congresso Brasileiro de Instrução Primária e Secundária de 1912, encontradas no Arquivo Público Mineiro, também foram consultadas pela autora.

Por meio da análise destas fontes documentais, a pesquisadora realizou uma investigação aprofundada sobre o papel das professoras, a formação moral e cívica dos alunos, e a influência da educação primária na construção da nacionalidade e dos ideais republicanos durante o período estudado, especificamente no contexto mineiro. A combinação da análise de fontes primárias com uma abordagem interpretativa e contextualizada por parte da pesquisadora, possibilita compreender o contexto sociopolítico que se configurava na virada dos séculos XIX e XX, nos diferentes estados brasileiros. Os estudos da autora oferecem subsídios importantes para compreender a formação das primeiras professoras republicanas brasileiras – trabalhadoras que, ao longo da história, atuavam massivamente naquilo que viria a ser a Educação Básica nacional. Este é o cerne do interesse que orientou o presente estudo.

Ser professora na república: modos de pensar, sentir e agir (1930-1950), nomeia a dissertação de Rosa Maria de Sousa Martins (2010), que objetivou compreender como as professoras primárias, que atuaram no Grupo Escolar Júlio Bueno Brandão, do município de Uberlândia-MG, no período de 1930 a 1950, apropriaram-se dos ideais republicanos de formar o povo brasileiro de acordo com os princípios de civilizar, moralizar e de higienizar, para conquistar a modernidade, a civilidade e o progresso.

A pesquisa se insere no campo da história oral temática, que utiliza narrativas pessoais como recurso metodológico para estudar a vida de indivíduos, grupos ou comunidades. A metodologia empregada incluiu a análise das narrativas de quatro professoras primárias, bem como a revisão de documentos do Grupo Escolar Júlio Bueno Brandão e do Arquivo Público Municipal, complementada por referências bibliográficas pertinentes. Martins (2010) fornece análises importantes em outra perspectiva epistemológica, sobre as mulheres, a educação e o trabalho. Além disso, o recorte temporal analisado corresponde ao período comumente referido como Segunda República, sobre o qual identificamos uma quantidade reduzida de trabalhos, o que reforça a relevância da pesquisa.

Nailda Marinho da Costa Bonato (2003), autora da tese *A escola profissional para o sexo feminino através da imagem fotográfica*, estuda a referida instituição,

tendo como fonte principal a fotografia, complementada por outros documentos, como relatórios, ofícios, livros de ata, decretos, leis, jornais. Na perspectiva da autora, a fotografia da Escola Profissional Feminina é encarada como documento/monumento, considerando o tempo e o espaço em que foram produzidas - a capital federal, Rio de Janeiro, nas primeiras décadas do século XX; a sua agência produtora, a Prefeitura do Distrito Federal (contratante); e o seu autor o fotógrafo Augusto Malta. A instituição era compreendida como uma escola de formação profissional, comercial e doméstica, objetivando “formar moças prendadas, para o lar e para o trabalho, em caso de necessidade”, conforme o regulamento estudado. Este é o principal aspecto de aproximação entre as pesquisas.

Os estudos diferenciam-se essencialmente no aspecto metodológico, tendo em vista que a referida pesquisa segue, segundo a autora, a perspectiva dos novos problemas, novas abordagens, novos objetos e estudos realizados por pesquisadores da corrente historiográfica denominada de Nova História⁶ da terceira geração dos Annales⁷, da França. Contudo, as pesquisas aproximam-se no que tange a busca para entender como desenvolvia-se o projeto educativo republicano, no caso de Bonato (2003) o poder municipal, e neste na esfera nacional, nos primórdios da República. Dispor de fotografias do período, contextualizadas e devidamente referenciadas, também interessa a esta investigação. O olhar diferenciado que a autora traz à cena, a partir do olhar de um outro alguém, buscou não apenas resgatar, mas também elucidar o que foi essa instituição educativa e qual foi o seu papel na Primeira República, na educação feminina no âmbito oficial de ensino. O trabalho, além de despertar curiosidade, oferece uma materialidade significativa para a compreensão desse complexo período da história brasileira.

⁶ A expressão “a nova história” é mais bem conhecida na França. La nouvelle histoire é o título de uma coleção de dez ensaios editados pelo medievalista francês Jacques Le Goff, em colaboração com Roger Chartier e Jacques Revel, em 1978. Ele também participa na edição da coleção de ensaios acerca de “novos problemas”, “novas abordagens” e “novos objetos”. Nesses casos, está claro o que é a nova história: é uma história made in France (...) Mais exatamente, é a história associada à chamada École des Annales, agrupada em torno da revista Annales: économies, sociétés, civilisations (Burke, 1992, p.9). (...) (Bonato, 2003, p. 4).

⁷ Revista fundada em 1929, tendo à frente Lucien Febvre e Marc Bloch. Aliados a outros historiadores franceses, criticavam a história tradicional, reivindicando uma nova metodologia no “fazer história”, tendo em vista uma história questionadora, sem respostas prontas e definitivas, trazendo uma nova concepção de história, propondo uma “história-problema”. “Traçam um percurso centrado nos aspectos econômicos e sociais, abandonando completamente o campo político, que para eles se torna supérfluo, anexo, ponto morto no horizonte deles.” (Dosse, 1994, p.25). Definição de Bonato (2003, p. 4).

A revista feminina na Primeira República: história, trabalho, educação e feminismo, é o título da dissertação de Giovanna Nardini (2022), que buscou na história da imprensa no Brasil, fazer interlocuções com a história do mundo do trabalho e com as questões de gênero durante a Primeira República. O objetivo da pesquisa foi analisar a abordagem da Revista Feminina acerca do trabalho feminino remunerado, entre os anos de 1915 e 1930. A autora realizou uma análise do conteúdo com foco em questões relativas ao trabalho feminino e temas a ele associados, entre eles a educação formal para meninas e mulheres. Seu estudo elucida discussões sobre o feminismo em curso naquele momento e as relações estabelecidas entre as leitoras da revista paulista — pertencentes às classes média e alta — e as mulheres trabalhadoras. A revista foi publicada regularmente de 1915 a 1936, e serviu de fonte primária ao estudo que se aproxima a esta investigação no que se refere à educação de meninas e mulheres, bem como outros aspectos do mundo do trabalho que explora. A pesquisa contribui para compreender o ideário propagado pela imprensa paulista da época acerca do trabalho feminino.

A dissertação de Arilda Ribeiro (1987), *A educação da mulher no Brasil-colônia*, constituiu-se em um grande achado para compreender os antecedentes de nosso tema de pesquisa.

Sua investigação data de um ano posterior ao meu nascimento e suas considerações de lacunas, carências e escassez de fontes do período estudado, que tratam das mulheres de todas as classes sociais, evidencia silêncios de outrora que permeiam esta historicidade na contemporaneidade. Estudos fundamentais para compreender a historicidade das mulheres no Brasil que há mais de três décadas vêm trazendo subsídios a outras pesquisas, tanto da própria autora quanto de diversas outras.

A autora problematiza a educação formal e informal da mulher branca, especificamente daquela que fazia parte da classe dominante na colônia. Seu estudo parte do começo da colonização e do envio das mulheres brancas portuguesas da metrópole para a colônia, limitando-o à chegada de D. João VI, em 1808. Entre as justificativas das razões deste estudo, aponta que os raros estudos sobre a educação das mulheres motivaram a pesquisa que, inicialmente, pretendia abranger as mulheres de todas as classes sociais. No entanto, a restrição de materiais e fontes de registros de mulheres não brancas e não pertencentes à elite, a fez assumir a elite branca do período como foco de pesquisa. Afirma que quando se trata da história da

educação formal brasileira, os estudos limitam-se, comumente, a contá-la a partir da educação jesuítica e, portanto, massivamente da educação masculina.

A busca por fontes primárias foi seu grande percalço, diz a autora, que apoiou a pesquisa em fontes bibliográficas primárias, tais como os *Annaes da Bibliotheca Nacional do Rio de Janeiro*, nos quais se encontram os registros do Conselho Ultramarino de Portugal. Nas Revistas dos Institutos Históricos, visto serem estes verdadeiros depósitos de informações originais em arquivos do Estado de São Paulo, do Município de São Paulo e, posteriormente, nos livros de viagem e nas fontes secundárias.

O silêncio encontrado nas fontes primárias e secundárias sobre as mulheres, exigia leituras a partir da ausência de dados, muito embora houvesse exceções. Esse é o caso da Fundação Carlos Chagas e da sua "*Bibliografia Anotada*" sobre a questão feminina (Ribeiro, 1887, p. 06).

Arilda Ribeiro busca traçar, em seu estudo, um percurso histórico da educação formal e informal das mulheres na colônia. Esse estudo é de grande contribuição para o campo da história da educação brasileira e vem fundamentando outras pesquisas.

Com este estudo, identificamos que as produções acadêmicas localizadas se referem, especialmente, a algum período do Império ou da República, com maior concentração de estudos sobre a Primeira República. Apenas uma dissertação mapeada trata da educação das mulheres no período da Colônia.

Os recortes temporais das pesquisas referem-se a um período específico, temporalmente limitado, da história republicana brasileira. Nesse sentido, tais estudos se diferenciam do objetivo desta pesquisa, que propõe uma análise do tema do período imperial ao republicano - 1827 a 1946, com o intuito de observar as transformações nos modelos de educação previstos nos currículos prescritos para a educação das mulheres para o trabalho.

Os estudos tratam da educação das mulheres, abordando, o trabalho doméstico e/ou a formação oferecida pelas escolas normais. No entanto, não há trabalhos que tratem especificamente sobre a educação das mulheres para o trabalho. Os estudos são mais gerais, envolvem a educação das mulheres como um todo, exploram a formação de modo geral, sendo os estudos sobre o ensino primário preponderantes na Primeira República. Outro aspecto observável é de que, ao tratar da relação entre trabalho e educação, a bibliografia tende a enfatizar o ensino

secundário e/ou médio, ensino profissionalizante e/ou técnica, e o ensino superior, que aparecem como os níveis mais recorrentes nas investigações.

Em contrapartida, nessa pesquisa pretendemos acessar o princípio da formação humana dos sujeitos, analisando a educação formal brasileira. Para compreender o caráter atribuído à organização curricular da escolarização da infância e da formação de professoras, considerando a divisão sexual do trabalho nas políticas curriculares nacionais. Teriam essas distinções se refletido nos currículos destinados à escolarização da infância e a formação de professores nos períodos aqui estudado? Responder a esse e a outros questionamentos constitui o desafio desta investigação, que busca compreender como se deu, historicamente, a educação das mulheres para o trabalho a partir dos currículos prescritos e da formação docente para escolarização da infância.

4 TERRA DE PINDORAMA: entre invasões e colonizações as origens brasileiras

*A ancestralidade habita o coração da Terra
e dentro de nós
somos tecidos de vozes
de história em história
de memória em memória.*

Graça Graúna, 2021

Este capítulo apresenta um breve panorama da história secular das terras de Pindorama, que viriam a se tornar o Brasil. Na tentativa de compreender a totalidade que constitui a educação no e do Brasil, é imprescindível voltar o olhar à história do país, reconhecendo que o presente é resultado de um passado vivido, registrado e tecido por memórias. Essa análise exige considerar os diversos tempos históricos que conformam nossa realidade, inclusive aqueles que antecedem a colonização. Antes da invasão europeia, estas terras eram conhecidas como Pindorama pelos povos originários, cujas práticas culturais, formas de organização social e concepções de educação foram, em grande medida, apagadas ou subordinadas pelos processos de dominação colonial. Assim, compreender a educação brasileira em sua totalidade implica reconhecer a complexidade histórica que a constitui, marcada por rupturas, permanências e disputas em torno do saber, do poder e da memória. Como esses outros tempos repercutem na história que escrevemos e vivemos hoje? Sintetizar este panorama é a proposta deste capítulo.

4.1 DA TERRA DE PINDORAMA À COLONIZAÇÃO: rupturas e resistência

É de suma importância afirmar, em todas as oportunidades possíveis, que o território que chamamos Brasil não foi descoberto por nenhum europeu desavisado de terras além mar. A descoberta é uma inverdade! A invasão europeia sim é a realidade da colonização da terra de Pindorama. Considerando que cá onde hoje estamos, muito antes do século XVI, já era a morada de muita gente. Residentes ancestrais destas terras habitadas por muitos povos, povos originários. Esta terra que habitamos é terra indígena. “Antes do Brasil da cora, já existe Brasil do cocar.”⁸

⁸ Frase presente nas manifestações indígenas do 20º Terra Livre, realizado em Brasília em abril de 2024.

Segundo o IBGE⁹, estima-se que mais de dois milhões de pessoas habitavam Pindorama por volta de 1500 d.C., quando se deu as invasões europeias que denominaram de América o Novo Continente.

Uma característica marcante da colonização, decorrente das invasões que se estenderam por séculos, foi o processo de uniformização das populações originárias, que aqui já existiam e haviam constituído suas próprias culturas. Os povos originários que cá já estavam, foram dizimados por completo, em algumas etnias, pelos europeus que invadiram Abya Yala¹⁰, ou nas denominações coloniais - Américas. Nos principais registros que narram essas histórias, os feitos relacionados às invasões, foram atribuídos a dois personagens centrais: o espanhol Cristóvão Colombo e o português Pedro Álvares Cabral. Esses são os nomes dos principais homens aos quais a história hegemônica atribui a “*descoberta*” do continente americano. No entanto, o que se revelou foi um vasto território já habitado, repleto de vida, culturas e saberes que, gradativamente, foi sendo explorado, saqueado, despido, conquistado e, em muitos aspectos, aniquilado. Tudo o que foi possível extrair foi levado ao velho continente em sucessivas expedições colonizadoras.

Pindorama, antes da chegada dos europeus, referia-se a terra habitada pelos povos Tupi-Guarani que estavam localizados, especialmente, e não exclusivamente, ao longo do litoral sul, banhado pelo Oceano Atlântico. Atribuído ao Tupi-Guarani e ao Tupinambá, a palavra pindorama refere-se a “terra de palmeiras”. Os povos originários, na oficialmente América Pré-Colombiana, estavam organizados em economias de subsistência, assentada em uma perspectiva de propriedade coletiva,

⁹ A estimativa da população dos primeiros séculos de colonização e do conhecimento sobre os nativos da terra, foi possível graças a registros produzidos por viajantes de várias nacionalidades que aqui aportaram desde o século XVI, aos relatórios dos colonizadores e outros estrangeiros, à correspondência dos jesuítas e às gramáticas da língua geral (língua falada pelos tupis, linguagem mais usada na costa do Brasil) e de outras línguas (Ronaldo Vainfas, 2000). Disponível em : <https://brasil500anos.ibge.gov.br/territorio-brasileiro-e-povoamento/historia-indigena/os-numeros-da-populacao-indigena>.

¹⁰ Autodesignação territorial que significa *Terra Madura* na língua dos povos indígenas Kuna (Guna), originários do território de Guna Yala, formalmente conhecido como Panamá. Segundo a cosmopercepção do povo Kuna, Abya Yala é a quarta etapa de formação da terra - o presente, a *terra de florescimento*. Refere-se a totalidade da extensão territorial do continente americano. O termo vem sendo reivindicado e utilizado política e oficialmente desde a II Cúpula Continental de Povos e Nacionalidades Indígenas de Abya Yala, realizada em Quito, no Equador, em 2004. Para saber mais consultar: PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter (2009). PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter. Entre América e Abya Yala – tensões de territorialidades. Desenvolvimento e Meio Ambiente, Curitiba: UFPR, n. 20, p. 25-30, jul./dez. 2009. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/275201612_Entre_America_e_Abya_Yala_-_tensoes_de_territorialidades.

comum a todos. Essa forma de propriedade comum primitiva¹¹, fundamentava as relações sociais dos milhares de povos que habitavam o continente, do sul ao norte das Américas.

As famílias não estavam pautadas na propriedade privada, tampouco tinham a monogamia¹² como pressuposto aos enlaces matrimoniais, antes das expedições europeias atracarem por aqui. A cooperação na vida em comunidade, entre ambos os sexos, era presente. As crianças estavam inseridas nas atividades da comunidade, que atuava diretamente na educação e bem-estar de todos. Havia um sistema de apoio coletivo, no qual todos contribuíam para o cuidado e o ensino das crianças que aprendiam habilidades práticas através da observação, imitação e participação em tarefas cotidianas, como caça, pesca, coleta, plantio, artesanato, entre outros.

[...] todos os adultos eram responsáveis por todas as crianças, não cabendo somente aos pais o processo educativo. A educação se fazia no cotidiano, não havia instituição escolar e, nesse sentido, confunde-se com a própria vida. A educação é o meio de garantir a outras pessoas aquilo que um determinado grupo aprendeu (Zotti, 2004, p.13).

Nas culturas indígenas, os rituais e cerimônias marcam, de acordo com a ancestralidade de cada povo, as passagens da vida, e os ritos da infância para a idade adulta são bem recorrentes. Esses eventos eram e são importantes para transmitir conhecimentos culturais e reforçar a identidade dentro da comunidade.

E as mulheres?

Os povos originários, nas hegemonicamente denominadas sociedades pré-coloniais, dividiam o trabalho entre os membros da comunidade conforme suas habilidades e necessidades comunitárias. As mulheres desempenharam papéis fundamentais, que variavam conforme as culturas específicas. Uma das principais atividades, de responsabilidade das mulheres, eram as atividades agrícolas para o cultivo do milho (cereal originário deste continente), mandioca, feijão, abóbora e outros alimentos. Os saberes dos povos indígenas que resistiram às invasões europeias, os

¹¹ Para saber mais, consulte a obra *A Origem da Família, da Propriedade Privada e do Estado*, escrita por Friedrich Engels em 1844.

¹² A monogamia, foi a primeira forma de família que não se baseava em condições naturais, mas em condições econômicas e, de modo específico, no triunfo da propriedade privada sobre a propriedade comum primitiva que havia surgido espontaneamente. Os gregos proclamavam abertamente que os únicos objetivos da monogamia eram o domínio do homem na família e a procriação de filhos que só pudessem ser seus e que estavam destinados a herdar suas riquezas. De resto, o casamento era para eles um peso, um dever para com os deuses, para com o Estado e para com seus antepassados, dever que estavam obrigados a cumprir (ENGELS, p. 75).

séculos de colonização, imperialismo, coronelismo¹³ e outras políticas de genocídio destas populações, afirmam o conhecimento ancestral das mulheres sobre as técnicas de plantio, colheita e armazenamento de alimentos, essenciais para a subsistência das comunidades.

Como nas relações estabelecidas entre os povos Tupinambás ou tupis, de acordo com registros e relatórios de viajantes e jesuítas,

A divisão de trabalho era por sexo, cabendo aos homens as primeiras atividades e às mulheres o trabalho agrícola, exceto a abertura das clareiras para plantar, feita à base de “queimada”, tarefa essencialmente masculina. O plantio e a colheita, o preparo das comidas e o artesanato (confeção de vasos de argila, redes, etc) eram trabalhos femininos. Instrumentos de guerra - arcos e flechas, maças, lanças - eram feitos pelos homens. Os artefatos de guerra ou de trabalho eram de madeira e pedra, desta última eram inclusive os machados com que cortavam madeiras para vários fins (IBGE, 2000).

Outras etnias indígenas também têm o artesanato como característica e as mulheres têm participação ativa nesta atividade das comunidades. A artesanaria dos povos originários varia desde a feitura de utensílios de cerâmica e cestaria. Os conhecimentos tradicionais de cada cultura são ensinados no cotidiano da comunidade. As novas gerações são ensinadas por toda a comunidade e todos têm responsabilidades para com a transmissão dos conhecimentos ancestrais. Nas diversas culturas indígenas brasileiras as mulheres participam ativamente das decisões comunitárias e da resolução de conflitos de seu povo.

As invasões europeias datam de 1500 d.C., marcando o início do processo de colonização do território que hoje conhecemos como Brasil. A exploração, a caçada e os estúpos, desembarcaram das caravelas com os homens brancos vindos de além mar. Os colonizadores, exploradores do período das grandes navegações, não chegaram apenas com bugigangas para trocas — como muitas vezes é ensinado nos livros didáticos —, mas também munidos de pólvora e armas, instrumentos de dominação e imposição violenta. Foi sobre a egrégora desta “descoberta” que Pindorama foi sendo gradativa, extensiva e insaciavelmente (des)coberta ao longo de todo o processo de exploração dos recursos naturais humanos e dos não humanos, desta terra verdejante.

¹³ A expressão, refere-se ao poder político concentrado nas mãos de fazendeiros, grandes oligarcas, denominados coronéis. Sistema político característico da Primeira República.

4.2 ENTRE A FÉ, O PATRIARCADO E A ESCRAVIDÃO: a formação social e educacional do Brasil colônia

A colonização portuguesa no Brasil, que perdurou oficialmente por mais de três séculos até a Independência em 1822, consolidou uma estrutura social marcada pela violência, pelo racismo e pela dominação patriarcal. Nesse processo, milhões de pessoas - mulheres, homens e crianças - foram arrancadas de suas vidas, brutalmente capturadas, torturadas e traficadas do continente africano, submetidas à escravidão e integradas, forçosamente, à lógica produtiva da colônia. As mulheres, em especial, foram capturadas não apenas como força de trabalho, mas também como corpos a serem domesticados e disciplinados para atender aos interesses do projeto colonial.

A educação, nesse cenário, funcionou como um dos principais instrumentos de manutenção da ordem social vigente. Conduzida majoritariamente pelos missionários jesuítas, ela tinha como foco a adequação dos sujeitos aos papéis sociais prescritos. Para as mulheres, isso significou, uma educação voltada ao trabalho reprodutivo, ao cuidado, à religiosidade e à obediência – uma formação moral alinhada ao ideal de mulher submissa e útil ao sistema colonial e cristão.

Neste contexto buscamos discutir os contornos da educação das mulheres para o trabalho nos séculos iniciais da colonização, à luz das determinações políticas, econômicas, religiosas e de gênero que estruturam a sociedade colonial. Investiga-se, assim, de que modo a educação das mulheres para o trabalho era utilizada como estratégia de controle social, disciplinamento dos corpos e manutenção de uma ordem patriarcal e escravocrata.

A colonização brasileira foi marcada pela escravidão como modo de produção da civilização colonizadora. Os indígenas foram os primeiros escravizados, mas por rebelião, resistência, rebeldia e afins¹⁴, foram sendo vencidos em números pelos muitos traficados da África e trazidos para cá ao longo desse tempo violento e algoz da história brasileira. Os rastros de massacres e genocídios perpetrados pelos

¹⁴ Em 1753, Pombal extinguiu a escravidão dos índios no Maranhão, onde ela era mais comum que no resto da colônia. Em 1755, proclamou a libertação dos indígenas em todo o Brasil, indo ao mesmo tempo contra os proprietários de escravos índios e os jesuítas, que dirigiam a vida das comunidades indígenas nas missões (aldeamentos indígenas organizados pelos jesuítas). Após ter expulsado os jesuítas de Portugal, obrigou-os também a sair do Brasil em 1760. Pombal proibiu a discriminação aos índios e elaborou uma lei favorecendo o casamento entre eles e portugueses. Finalmente, criou o Diretório dos Índios para substituir os jesuítas na administração das missões (Seco; Amaral, 2006).

colonizadores europeus, deixaram marcas profundas nas veias das Américas — e, de forma igualmente brutal, também nas da África. Estima-se que mais de 4 milhões de pessoas foram traficadas, especialmente da Costa do Marfim, mas não exclusivamente, da África para o Brasil como escravizadas. O último país do continente a findar oficialmente o comércio escravagista¹⁵, vigente por mais de 350 anos, constituiu-se baseado numa economia agrária, latifundiária e escravocrata. Esse modelo estava alinhado aos interesses da metrópole e orientado pelos princípios do mercantilismo, com forte centralização administrativa e exploração sistemática das riquezas locais. Nesse sentido, Zotti (2004, p. 15) afirma:

Para Portugal o Brasil era apenas uma extensão de suas terras, adotando um modelo de exploração baseado na doutrina mercantilista que se dava por uma administração centralizada na metrópole, com forte controle fiscal sobre as operações comerciais internas e externas. Instalou-se, no Brasil, uma economia colonial agroexportadora, que constitui-se, em última análise, numa forma primitiva de dominação capitalista. Para exercer tal dominação, podemos destacar três elementos fundamentais desse modelo: economia agrária, latifundiária e escravista.

A colonização teve início com atividades extrativistas, voltadas principalmente à exploração das florestas e à extração do pau-brasil. Com os primeiros assentamentos, os colonizadores, por meio de constante guerra¹⁶ com os povos originários, começam o cultivo de cana-de-açúcar. A produção açucareira desenvolveu-se ao longo do século XVI, atingindo o seu auge entre os séculos XVI e XVII, especialmente nas regiões de Pernambuco e Bahia. Para compreender essa transição do extrativismo inicial à implantação da agroindústria açucareira, é importante considerar o contexto da expansão do capitalismo comercial. Como explica Cunha (2005, p. 27):

A primeira forma de exploração da terra e da gente do Brasil, pelo capitalismo comercial em expansão, constituiu, principalmente, no comércio de madeiras extraídas pelos índios e trocadas com os portugueses pelos mais variados objetos e utensílios. Foi a partir do fim da primeira metade do século XVI que

¹⁵ Para esta afirmação, considerar estas sequências de legislações 1834, 1850, 1888 e outras para tal oficialização.

¹⁶ A história de nossa colonização está farta de exemplos, mostrando como a relação cotidiana, para portugueses, índios e africanos, se marcava pelo clima de defesa/ataque, condição de sobrevivência. Ataque e defesa caracterizam o estado de violência em que se vivia. A vida parecia um bem de pouco valor, tão em jogo era posta. Ir à guerra implicava risco de vida. Mais ainda, ensinava aos portugueses o desvalor da vida. Matar trezentos, quinhentos, seiscentos ou mil e seiscentos índios pouco importava. O que importava era o sossego para fazer suas fazendas (Paiva, 2011, p. 46).

se iniciou uma nova forma de exploração, a agroindústria do açúcar organizada como plantation utilizando trabalho escravo e, em pequena escala, trabalhadores livres nas tarefas de direção do processo produtivo e naquelas exigentes de qualificação técnica especial.

Em 1530, Dom João III (1521-1557), rei de Portugal, envia ao Brasil a primeira expedição colonizadora de Martim Afonso de Sousa, que fundou a Vila de São Vicente, a primeira vila do Brasil. Na expedição de Tomé de Souza, primeiro governador geral do Brasil, vieram os padres da Companhia de Jesus, os jesuítas (1549). Estes jesuítas seriam, desde então, os responsáveis pela catequização dos indígenas e da elite colonial. Durante o governo de Duarte da Costa (1553-1558), vieram muitos colonos, além dos jesuítas, como José de Anchieta (1534-1597), que fundou o colégio de São Paulo em 1554.

O currículo da pedagogia jesuítica era inspirado no *Trivium* e *Quadrivium*, as sete artes liberais, com o ensino de gramática, retórica, lógica, aritmética, música, geografia e astronomia. Os jesuítas criaram o primeiro sistema de educação em terras brasileiras, o *Ratio Studiorum*, que organizava e delineava os fundamentos educacionais da colônia. De caráter religioso, o currículo de modelo tradicional, baseado na transmissão de conhecimentos, tinha como principal objetivo expandir a fé cristã para além do contexto cristão europeu, propagando valores morais e religiosos da cultura portuguesa. A missão jesuítica, ao ser implantada, consolidou a lógica do ensino como instrumento de controle social.

Os colégios jesuíticos foram o instrumento de formação da elite colonial. O plano legal (catequizar e instruir os índios) e o plano real se distanciam. Os *instruídos* serão descendentes dos colonizadores, os indígenas serão apenas *catequizados*. A catequese, do ponto de vista religioso, interessava à Companhia como fonte de novos adeptos do catolicismo, bastante abalado com o movimento de Reforma. Do ponto de vista econômico, interessava tanto a ela como ao colonizador, à medida que tornava o índio mais dócil e, portanto, mais fácil de ser aproveitado como mão-de-obra (Ribeiro, M. 2003, p. 23-24).

Essa dissociação entre o plano legal e o plano real, evidencia o papel ambivalente da educação colonial jesuítica, embora revestida de propósito civilizatórios e evangelizadores, servia a um projeto político de dominação cultural e social. Os colégios, ao formarem a elite luso-brasileira, impunham uma hierarquia entre os saberes europeus, considerados legítimos, e os saberes indígenas, frequentemente desvalorizados ou silenciados no processo de colonização. Esta

relação de poder, contribuiu para a marginalização epistemológica das populações indígenas, privadas do direito à autoria de suas formas próprias de conhecer e interpretar o mundo.

Dermeval Saviani (2021), ao tratar da educação colonial, aponta três fases distintas quanto à organização do ensino jesuítico: 1ª) a chegada dos jesuítas ao Brasil em 1549, até a morte do padre Anchieta em 1597; 2ª) o período de 1599 a 1759, no qual se consolida um modelo de educação baseado no *Ratio Studiorum*; 3ª) o período entre 1759 e 1808, caracterizado pelas reformas pombalinas, influenciadas pelas aspirações do iluminismo português.

No primeiro momento, visando atrair os indígenas, ganhar a confiança dos líderes dos povos que aqui estavam e convertê-los à fé cristã, os jesuítas propuseram uma prática pedagógica centrada nas crianças. Criaram escolas como o Colégio Meninos de Jesus da Bahia e o Colégio dos Meninos de Jesus de São Vicente (1550). A pedagogia jesuíta para os indígenas, pretendia, de acordo Saviani (2021), a sujeição dos gentis, sua conversão à religião católica e sua conformação disciplinar, moral e intelectual à nova situação.

A presença dos padres da Companhia junto aos soldados — sem mencionar a constante invocação dos santos — ultrapassava a simples função de capelania: representava a expressão máxima da cultura teocêntrica que moldava a sociedade portuguesa, profundamente imersa no sagrado (Paiva, 2011). A atuação religiosa era parte integrante de uma retórica alinhada ao projeto de poder da Coroa portuguesa, que utilizava a catequização como estratégia de dominação e controle por meio da fé católica.

No segundo momento, na tentativa de criar um modelo educacional para a formação da elite dirigente colonial, foram organizados colégios jesuítas cujo ensino seguia o *Ratio Studiorum* —, modificando os objetivos principais da pedagogia anterior, alinhando-os às exigências de formação intelectual e moral dessa elite.

O plano contido no *Ratio* era de caráter universalista e elitista. Universalista porque se tratava de um plano adotado indistintamente por todos os jesuítas, qualquer que fosse o lugar onde estivessem. Elitista, porque acabou destinando-se aos filhos dos colonos e excluindo os indígenas, com o que os colégios jesuítas se converteram no instrumento de formação da elite colonial (Saviani, 2021, p. 20).

O modelo implantado pelos jesuítas, enquanto sistema organizado, estabelecia disciplinas do currículo a cada ano. As disciplinas eram desde lógica,

metafísica e ciências, até sagradas escrituras e língua hebraica. O período em que os jesuítas tiveram o monopólio do ensino na colônia foi abalado em 1759, com a instituição das conhecidas reformas pombalinas e consequente expulsão da ordem missionária dos territórios portugueses.

A Reforma Pombalina, instaurada pelo Marquês de Pombal, primeiro ministro de Portugal entre 1750 e 1777, consiste num conjunto de medidas destinadas à modernização da administração do Império Português e aumentar a eficiência econômica das colônias. Com o intuito de centralizar o poder nas mãos da coroa e aumentar a arrecadação de impostos, foram criadas no Brasil as companhias de comércio, e a colônia foi elevada à condição de Vice-Reino de Portugal. Essa reestruturação administrativa e política também teve desdobramentos diretos na educação.

Através do Alvará Régio de 28 de junho de 1759, o Marquês de Pombal, suprimia as escolas jesuíticas de Portugal e de todas as colônias ao expulsar os jesuítas da colônia e, ao mesmo tempo, criava as aulas régias ou avulsas de Latim, Grego, Filosofia e Retórica, que deveriam suprir as disciplinas antes oferecidas nos extintos colégios jesuítas (Seco; Amaral, 2006).

As ações da reforma demoraram cerca de três décadas para serem implementadas no Brasil em relação a Portugal, mas tiveram forte impacto sobre a já limitada estrutura educacional existente no território colonial. Constituída numa sólida estrutura educacional, a educação jesuítica foi sendo desfeita por sucessivos decretos e alvarás expedidos aos mandos de Pombal, com o confisco dos bens e o fechamento dos colégios jesuítas.

Pela primeira vez o Estado passa a orientar os rumos da educação, objetivando substituir a escola que servia aos interesses da fé pela escola útil aos fins do Estado (Zotti, 2024, p. 25). Com preceitos laicos e prescrições do Estado monárquico, o ensino passou a contar com as aulas régias, consideradas a formação mínima exigida para aqueles que seriam posteriormente educados na Europa. Na prática, as orientações gerais das reformas pombalina contribuíram pouco ou quase nada para a educação no Brasil. Ao contrário, o resultado foi a extinção da estrutura educacional vinculada ao ensino dos jesuítas, expulsos pela coroa portuguesa.

Esse esvaziamento educacional, marcado pela ausência de uma política educacional efetiva por parte da Coroa, comprometeu ainda mais o acesso ao ensino na colônia. Nesse contexto de exclusão e seletividade, as oportunidades educacionais

eram ainda mais restritas às mulheres, cuja formação era atravessada por rígidas normas sociais e valores patriarcais. É nesse cenário que se inscreve a educação das mulheres para o trabalho na colônia, tema que abordaremos a seguir.

4.2.1 Religião e patriarcado costuram a educação das mulheres para o trabalho na colônia

A escravidão no Brasil começou por volta de 1530 com a exploração de indígenas, sendo depois substituída pela de africanos. Nesse contexto, o patriarcado forjou a vida das mulheres na colônia e desempenhou um papel central na construção da identidade das sociedades brasileiras. A vida na colônia, marcada por profundas violências, não era em nada gentil para com as mulheres, independentemente de sua origem.

As indígenas eram caçadas, em muitos relatos, no laço, para satisfazer os desejos dos homens brancos. A conquista e dominação *das “bugras”*¹⁷, eram feitos exaltados e que marcam a ancestralidade de muitas brasileiras e brasileiros – uma das partes da história do Brasil que ainda tem muito a revelar. As mulheres negras que sobreviveram as travessias do Oceano Atlântico, nos porões dos navios, e as outras tantas que foram nascendo ao longo dos séculos no contexto de martírios escravocratas, foram brutalmente violentadas “por seus senhores” e/ou a mando deles. Já as mulheres brancas, nas primeiras décadas da colonização, foram trazidas para servir, por meio do matrimônio, aos colonizadores europeus estabelecidos no território, reforçando assim o projeto de branqueamento e a dominação europeia. Conforme ressalta Arilda Ribeiro (2000, p. 82),

Com o aumento da população de mestiços (os mamelucos e os mulatos, que viriam a ser os brasileiros), os jesuítas e a metrópole preocuparam-se em importar para o Brasil levas de mulheres brancas com o intuito de reprodução e fixação do padrão étnico europeu/branco.

Em carta datada entre 1549 e 1560, Manuel da Nóbrega lamenta a prática comum entre os colonos de manter relações com mulheres negras e indígenas. Para

¹⁷ O termo “bugre” ou “bugra” é um produto histórico-colonial, sem autoria formal, mas carregado de significados sociais e políticos que refletem o racismo e a dominação, sobre os indígenas no Brasil. Usado desde o período colonial pelos colonizadores portugueses para, especialmente, designar os indígenas considerados “selvagens” ou “não catequizados”. Seu uso permaneceu posteriormente na sociedade brasileira para deslegitimar, estigmatizar e marginalizar os povos indígenas, reforçando uma visão eurocêntrica e colonizadora.

ele, tais práticas representavam um grande escândalo para a Igreja no Brasil. A solução proposta por ele era mandar mulheres de Portugal para o Brasil, até mesmo aquelas de "má fama", com a justificativa de que "casariam todas muito bem" (Cartas Jesuíticas, 1986, p. 98). Esta "solução" revela uma visão utilitária das mulheres e o objetivo central de implantar uma estrutura familiar europeia como base para a colonização e expansão religiosa. Tratava-se de salvar almas, criar lares católicos e estabelecer as bases morais da colônia. As mulheres eram concebidas como instrumentos de controle social e regulação sexual na estrutura colonial. Sua presença era estratégica como alicerce do lar cristão e da família patriarcal que a Igreja pretendia implantar.

A educação das mulheres brancas estava assentada na formação moral, doméstica e religiosa. Deveriam ser piedosas, modestas e obedientes, aptas a educar filhos e sustentar lares cristãos. Eram educadas para atender ao serviço do lar (costura, cozinha, limpeza e criação dos filhos), consideradas peças fundamentais ao modelo patriarcal e cristão europeu.

Já nas comunidades das populações indígenas, mulheres e homens tinham suas funções na divisão sexual do trabalho. Ambos participavam da vida comunitária e, portanto, das oportunidades vivenciadas por estas comunidades. Ambos eram companheiros, diferentemente dos brancos "civilizados". A relação dos colonizados com as mulheres era muito distinta daquela dos colonizadores que ocuparam este território. Os povos indígenas não estavam alicerçados na família patriarcal, como os europeus. A família, primeira propriedade privada de pertencimento do sujeito, pautada na monogamia, é uma herança colonial, cravejada no DNA brasileiro. Com a chegada dos colonizadores, a educação das meninas passou a ser centrada na catequese e no aprendizado dos serviços domésticos para servir nas casas dos padres ou dos colonos. Junto ao temor a Deus, eram educadas para os novos costumes, como o uso de roupas europeias e a obediência. O trabalho era moldado de acordo com as necessidades do colonizador e a educação um mecanismo de controle dos corpos e comportamentos.

A forma como as famílias e as relações sociais foram reorganizadas ao longo do processo colonial não foi apenas uma mudança de costumes, mas sim a imposição de uma lógica muito específica: a do individualismo burguês europeu. Esse modelo rompeu com as formas comunitárias de viver que eram típicas das populações indígenas, baseadas na partilha e na coletividade. No lugar disso, instaurou-se uma

estrutura marcada pela propriedade privada e pelo patriarcado, moldando profundamente as relações entre as pessoas e os modos de viver naquele território. Como observa Kollontai (2017, p. 18), ao refletir sobre os efeitos do capitalismo sobre as formas tradicionais de vida:

O estrito individualismo e a exclusividade e o isolamento da “família nuclear” substituíam a ênfase no “trabalho coletivo” que foi característica da estrutura econômica tanto local como regional da vida ancestral. Os últimos vestígios de ideias comunais, próprias até certo ponto, de todas as formas de vida tribal, foram varridos pelas éticas da concorrência, sob o capitalismo, pelos princípios triunfantes do individualismo e da exclusividade da propriedade privada individualizada, isolada.

Essa organização social imposta pelo modelo colonial não apenas desestruturou os modos de vida comunitários das populações indígenas, como também instituiu um sistema profundamente desigual e violento para com os povos africanos escravizados — especialmente as mulheres. As mulheres africanas escravizadas trazidas ao Brasil pelo tráfico negreiro, foram submetidas a um processo de desumanização que praticamente excluiu qualquer possibilidade de educação. Seu trabalho era multifacetado e extremamente exaustivo: além de atuarem na lavoura e nos serviços domésticos, eram com frequência responsáveis pela criação dos filhos dos senhores, funcionando como amas-de-leite, além de realizarem tarefas pesadas nas casas-grandes, engenhos e plantações (Mattoso, 1982).

A forma de instrução limitava-se, em geral, ao batismo e à doutrina católica básica, como parte do projeto de conversão religiosa promovido pela Igreja Católica e pelos missionários jesuítas. As mulheres africanas escravizadas de forma alguma tiveram acesso à educação formal, pois não eram vistas não como sujeitos de direito, mas como propriedades, objetos, mercadoria — eram corpos a serem explorados e concebidos como “almas a salvar”. A catequese era o único tipo de “instrução” permitido, centrado na domesticação, docilização e no apagamento cultural. O sistema escravocrata impunha uma lógica que desumanizava essas mulheres e lhes negava qualquer possibilidade de formação intelectual, o que em relação aos homens não era diferente. O sistema escravocrata negava aos negros o acesso à alfabetização como forma de manter o controle sobre seus corpos e mentes. Essa exclusão da educação formal para as mulheres negras não foi uma falha, mas uma estratégia consciente do projeto colonial de dominação, que combinava racismo, patriarcado e escravidão para manter o controle social. Paradoxalmente, o corpo

dessas mulheres era duplamente explorado: como força de trabalho e como objeto sexual, o que era naturalizado na sociedade colonial, marcada pelo patriarcalismo e pelo racismo estrutural (Soihet, 2001). Ou seja, o projeto colonial revela suas contradições: unir fé e violência, evangelização e escravidão.

Em síntese, as mulheres estavam subjugadas aos mandos e desmandos do patriarcado e quanto menos conhecimento tinham, melhores eram como esposas, filhas, irmãs, serviçais, amantes, escravas. De acordo com Ribeiro (2011), tanto as mulheres brancas, ricas ou empobrecidas, como as indígenas e as negras escravas não tinham acesso à arte de ler e escrever.

Entretanto, um marco relevante para a história da educação brasileira e para este estudo que é a primeira reivindicação registrada por instrução feminina, feita em 1561 por Madalena Caramuru – descendente dos Tupinambás e reconhecida como a primeira indígena e a primeira mulher a aprender a ler e a escrever nas terras do novo continente. Sua carta, escrita de próprio punho ao padre jesuíta Manoel da Nóbrega, simboliza um importante contraponto à exclusão educacional das mulheres na época (Arilda Ribeiro, 1987).

No contexto colonial, os conventos configuraram-se como um dos raros espaços formais dedicados à educação feminina, voltada majoritariamente às filhas da elite. Essa educação visava à manutenção da ordem patriarcal e a hierarquia social no seio da colônia. Um exemplo é o convento Santa Clara do Desterro, fundado em 1678, na Bahia, sendo o primeiro no Brasil a receber mulheres de famílias abastadas. Mais do que educação formal, os conventos foram reflexo daquilo que a sociedade colonial tinha como base fundamental: a questão econômica (Arilda Ribeiro, 1987, 2011). Segundo a mesma autora,

Os pais que tivessem gerado muitas filhas trancafiaram a maioria nos conventos, com receio de terem de dividir suas propriedades com os futuros genros. Também era para o convento que os maridos enviavam as esposas que os traíam, ou as que eles queriam trair, quando não as assassinaram. Nesse sentido essas instituições eram conhecidas como “prisões místicas”. [...] serviam tanto para às famílias como para as próprias decisões do governo local. As moças que “erravam” eram enviadas para o convento (Ribeiro, A, 2011, p. 88).

Os conventos funcionavam como instrumento de controle feminino. Neles o ensino, restringia-se à leitura dos cânticos e livros sagrados, à música e aos trabalhos domésticos, afirma Arilda Ribeiro (1987, 2011). Costurar e bordar eram habilidades essenciais para o papel das mulheres naquela sociedade, tal qual como a educação

religiosa e a preparação para uma vida devota. Esta devoção tanto poderia ser para os votos à igreja, como ao marido. As mulheres eram instruídas para serem “guardiãs da moral e dos bons costumes”, para serem mães e esposas obedientes. Educadas na fé e prendadas nos afazeres domésticos.

A educação das mulheres para o trabalho refletiu uma trajetória marcada pela naturalização de papéis subordinados e utilitários. As escassas escolas eram destinadas ao público masculino, com o objetivo de formar uma elite colonial letrada e alinhada aos valores religiosos da metrópole. A catequese, destinada a maioria, constituía o eixo central da educação jesuítica e desempenhou um papel crucial no projeto colonizador. “Colonizar”, nesse contexto, além do espaço físico, significou colonizar as consciências, sedimentar a visão do colonizador e de suas ideias (Zotti, 2006, p. 2). Nesta perspectiva, colonizar ultrapassava a conquista territorial, implicava moldar subjetividades, naturalizar a visão de mundo do colonizador e consolidar sua hegemonia cultural.

Figura 4 - Mulheres e trabalho



Fonte: Uma senhora de algumas posses em sua casa. Aquarela sobre papel. Obra de Jean-Baptiste Debret, Rio de Janeiro, 1823.

A obra do artista e professor francês Jean-Baptiste Debret (1768–1848) retrata aspectos da estrutura social da sociedade colonial brasileira, marcada pela hierarquia racial, de classe e de gênero. Na cena representada, todas as mulheres estão envolvidas em atividades relacionadas ao trabalho doméstico, evidenciando a

imposição do trabalho de reprodução e de manutenção da vida, atribuída às mulheres no contexto colonial. A cena evidencia como os colonizadores portugueses, após a invasão das terras de Pindorama, impuseram uma ordem social em que a divisão do trabalho, na lógica capitalista, contribuiu para a consolidação das desigualdades de classe e de gênero. Nesse contexto, naturaliza a exploração e a subalternização dos corpos femininos negros, consolidando desigualdades estruturais que perduram até hoje.

A chamada civilização, especificamente branca e eurocêntrica, trazidas por homens de além mar, invadiu as Américas impondo novos modos de vida, valores, crenças e relações sociais. Assim, ocorreu a implementação forçada de um modelo de sociedade baseado na exploração e na desigualdade, muito longe de um processo de contato entre culturas diferentes. Como analisa Engels (1884, p. 188),

a civilização é o estágio de desenvolvimento da sociedade em que a divisão do trabalho, a troca daí resultante entre indivíduos e a produção de mercadorias, que resume esses dois aspectos, atinge seu pleno desenvolvimento e revoluciona toda a sociedade anterior.

Nesse sentido, o avanço dessa "civilização" europeia sobre os povos originários implicou uma ruptura violenta com as formas coletivas e solidárias de organização social, substituindo-as por estruturas hierárquicas e mercantis que atendiam aos interesses do capitalismo nascente. Essa reorganização da vida social não se limitou ao campo econômico, mas instaurou também uma nova ordem simbólica e moral que naturalizou as desigualdades, dentre elas a opressão das mulheres. Como observa Engels (1884, p. 75-76, grifo meu),

a primeira condição oposição de classes que apareceu na história coincidem com o desenvolvimento do antagonismo entre o homem e a mulher, na monogamia e que a primeira opressão de classe coincide com a opressão do sexo feminino pelo masculino. A monogamia foi um grande progresso histórico, mas ao mesmo tempo, inaugura, juntamente com a escravidão e as riquezas privadas, aquele período que dura até nossos dias, no qual cada progresso é simultaneamente um relativo de retrocesso e no qual o bem-estar e o desenvolvimento de uns se realizam às custas da dor e da repressão de outros. Ela é a forma celular da sociedade civilizada, na qual já podemos estudar a natureza das oposições e das contradições que atingem seu pleno desenvolvimento nessa sociedade.

Este modo de controle e opressão, travestido de costume civilizado, compõem as bugigangas culturais, trazidas nas caravelas e outras tantas embarcações ao longo dos séculos para as originárias terras de Pindorama. Descarregadas, especificamente

sobre os corpos das mulheres que aqui estavam e/ou que para cá foram trazidas, desde que este território foi tomado pela colonização eurocêntrica a mais de quinhentos anos. A severidade com que a colonização, de braços dados com o patriarcado, atravessou os corpos das mulheres ao longo destes séculos de Brasil, são parte das tradições coloniais que temos arraigadas em nossas vísceras, hábitos, costumes e educação.

O projeto civilizatório europeu, na colonização de Pindorama, contou com a atuação dos missionários jesuítas, que utilizaram a educação como instrumento de catequese, dominação e consolidação da ordem colonial. As estruturas e feitos da Companhia de Jesus, permaneceram como legado na formação da educação brasileira, mesmo depois da ordem de expulsão dos missionários. Ao se estabelecerem no Brasil, os jesuítas implantaram um sistema educativo inspirado nos moldes europeus, num modelo escolástico e humanista vigente na época. A instrução oferecida era destinada majoritariamente aos meninos e priorizava o ensino da fé católica, da leitura e da moral cristã.

Atuando como um mecanismo de controle social, sobre os corpos, saberes e práticas locais, as escolas jesuíticas, objetivavam formar sujeitos obedientes à igreja católica e à coroa portuguesa. Importante salientar que a catequização jesuítica, visava também apagar cosmologias indígenas e africanas, substituindo-as por valores cristãos e europeus. O desprezo pelos idiomas nativos e a imposição do latim como língua erudita contribuíram para o processo de silenciamento cultural que marcou a colonização.

No interior do cenário colonial, observamos que a educação destinada às mulheres não pretendia a emancipação intelectual e/ou o protagonismo social, mas sim a inserção funcional das mulheres em um sistema que as subordinavam duplamente, enquanto gênero e enquanto grupo social vinculado às tarefas reprodutivas e ao cuidado, ou seja, ao trabalho doméstico. A escassa instrução formal oferecida às mulheres era permeada por valores morais e religiosos, moldando-as para cumprir os papéis de esposas, mães e catequizadoras, além de subordiná-las aos interesses do sistema escravocrata.

A educação das mulheres para a submissão é uma das mazelas impostas pela colonização europeia, enraizada profundamente na própria gênese do colonialismo, perpetuando desigualdades ao longo da história. A submissão integra a lógica do colonialismo patriarcal europeu, que desestruturou formas comunitárias de

organização dos povos originários — onde o trabalho era partilhado e as mulheres participavam das decisões — impondo-lhes, com a catequização e a consolidação do capitalismo, o papel de cuidadoras e servidoras, independentemente da classe social.

Quer fosse no seio da família patriarcal, ou sob a tutela dos jesuítas, de modo geral, a educação das mulheres restringia-se à educação moral, às boas maneiras e às prendas domésticas. Ou seja, independente de quem fossem, as mulheres recebiam uma educação fundamentada em princípios patriarcais, voltada para o trabalho de cuidar dos outros. As mulheres brancas, fossem elas da elite ou não, eram educadas para o matrimônio e a maternidade, enquanto as mulheres negras escravizadas eram submetidas à servidão de seus senhores e senhoras, desempenhando qualquer e todo trabalho imposto.

Ao explorar as cartas jesuíticas, identifica-se a mulher como agente de moralização e povoamento da colônia, cuja presença visava corrigir os "escândalos" provocados pelas relações informais entre colonos e mulheres indígenas e negras. Nesse sentido, as mulheres eram educadas e condicionadas a se adequar a esse contexto, marcado pela instrumentalização de seus corpos e pela imposição de funções sociais subordinadas, como parte do projeto patriarcal e religioso da colonização.

Essa cultura colonial patriarcal e excludente, alicerçada em hierarquias sociais e na marginalização sistemática das mulheres, lança suas raízes sobre o período seguinte da história brasileira. Assim, ao adentrarmos o capítulo dedicado ao Império, analisaremos como essas estruturas herdadas da colonização foram reelaboradas e incorporadas pelas políticas educacionais oitocentistas, moldando novas formas de disciplinamento e controle social feminino, especialmente por meio da institucionalização da escolarização para meninas e da formação inicial de professoras. A consolidação da escola primária e o surgimento das primeiras escolas normais serão, portanto, examinados como desdobramentos e reformulações do projeto de educação das mulheres para o trabalho, dentro de uma lógica que, embora se apresente como civilizatória e modernizadora, permanece atrelada às desigualdades estruturais do Brasil oitocentista.

5 ENTRE A MONARQUIA E O IMPÉRIO: o magistério e a educação das mulheres para o trabalho

*E a liberdade, — oh! poeta, — canta,
Que fora o mundo a continuar nas trevas?
Sem ela as letras não teriam vida,
Menos seriam que no chão as relvas:
Toma por timbre liberdade, e glória,
Teu nome um dia viverá na história. (...) ¹⁸*

Maria Firmina dos Reis¹⁹, 1871

Este capítulo dedica-se a tecer um panorama da educação das mulheres para o trabalho nos tempos imperiais da história brasileira. Entre efervescências e contradições, destacamos as relações da monarquia com o magistério e a construção de um projeto nacional. Em um contexto marcado por valores patriarcais, na promoção da formação de cidadão úteis ao Estado e da consolidação de uma elite ilustrada, a instrução feminina passa a ser oficialmente prescrita e o magistério tornou-se uma das raras profissões acessíveis às mulheres - da camada média urbana, especialmente - e da inserção de mulheres letradas na esfera pública da vida. O magistério, ao mesmo tempo que representava um caminho de profissionalização e autonomia, também reafirmava estereótipos de gênero e a manutenção de papéis sociais tradicionais.

Neste capítulo analisamos algumas políticas do período, a fim de compreender como as estruturas educacionais se consolidam nesse contexto e de que maneira se articulam com os interesses sociais, econômicos e políticos da formação do Estado nacional, expondo contradições da monarquia na promoção de uma modernização conservadora.

¹⁸ Poesia da coletânea Cantos à beira-mar, publicado em 1871 pela professora maranhense Maria Firmina dos Reis. Obra disponível em: <https://mariafirmina.org.br/publicacoes-digitalizadas-coletanea/>.

¹⁹ Maria Firmina dos Reis - Maranhão (1822 - 1917), Professora e escritora, concursa e nomeada oficialmente como professora de primeiras letras de sexo feminino da vila de Guimarães/MA, em 15 de outubro de 1847. Primeira escritora a publicar um romance anti-escravagista no Brasil em 1859 - Úrsula. Publicou quatro obras, nas quais deu voz às mulheres. A primeira foi Úrsula, publicada em livro, em 1859, assinada com o pseudônimo "Uma Maranhense"; a segunda foi Gupeva, publicada três vezes em folhetim, no Jardim das Maranhenses (1861-1862), Porto Livre (1863), e Echos da Juventude (1865); e a terceira obra foi A escrava, em 1887, na Revista Maranhense. O livro de poesia de Maria Firmina Cantos à Beira Mar foi publicado em 1871, embora durante grande parte da sua vida tenha levado a público diversos poemas por meio da imprensa (Cruz; Matos; Silva, 2018, p.153-154).

5.1 BRASIL IMPÉRIO (1822-1889): permanências e rupturas

A economia colonial do Brasil, forjada na escravidão e no patriarcado, gerou uma sociedade rural de grandes latifúndios, agroexportadora e dependente. Nesta história, o Brasil servia de fornecedor de matérias-primas para Portugal (de madeira, açúcar a minerais), enquanto recebia produtos manufaturados da metrópole. Os tempos do império não foram de todo muito diferentes. A colonização impôs de forma contínua seus valores, moralidades, cultura e modelo de civilização ao povo brasileiro em formação, que se miscigenou e construiu, em meio a essas influências, a sociedade brasileira. No entanto, Caio Prado Júnior (1961, p. 6), assegura que

Aquilo que a colonização realizara, aquele “organismo social completo e distinto” constituído no período anterior, começa a se transformar, seja por força própria, seja pela intervenção de novos fatores estranhos. É então o presente que se prepara, nosso presente dos dias que correm. Mas este novo processo histórico se dilata, se arrasta até hoje. E ainda não chegou a seu termo. É por isso que para compreender o Brasil contemporâneo precisamos ir tão longe; e subindo até lá, o leitor não estará ocupando-se apenas com devaneios históricos, mas colhendo dados, e dados indispensáveis para interpretar e compreender o meio que o cerca na atualidade.

É nesse percurso de longa duração que se inscrevem grandes momentos históricos. Alguns amplamente contados e estudados na escola, outros superestimados, e muitos desconsiderados. A Independência — proclamada num grito às margens do rio — é uma destas histórias que nos contam, da qual, marchando ou não, desfilamos, enquanto instituições educacionais, a cada sete de setembro.

Antes mesmo deste marco histórico que inaugura o período imperial no Brasil, destacam-se dois acontecimentos importantes ocorridos em 1808: a fuga²⁰ da família real portuguesa para a antiga Pindorama — já então colônia há três séculos — e a abertura dos portos brasileiros ao comércio com as chamadas nações “amigas”.

Um dia antes das tropas entrarem em Lisboa, deixou o Tejo, com destino ao Brasil, uma frota com 36 navios portugueses, escoltado pela esquadra inglesa, levando a família real, tendo à frente o príncipe João, regente no impedimento de Maria I, mais 15 mil nobres e funcionários, civis e militares, além da metade do dinheiro em circulação no reino. Com isso, não seria exagero dizer que não foi só a sede, mas o próprio núcleo do aparelho do Estado português que se transferiu para o Brasil (Cunha, 2005, p. 60).

²⁰ Sitiados pela frota marinha inglesa na foz do rio Tejo, e com a iminência da chegada das tropas francesas comandadas por Napoleão Bonaparte, os monarcas portugueses, aceitam os termos comerciais da Inglaterra que os escoltam com a corte para o Brasil.

A abertura dos portos ao comércio estrangeiro, primeira medida tomada pelo Estado monarca, segundo Maria Luisa Santos Ribeiro (2003, p. 38),

tanto interessava “aos senhores de escravos e de terras” da colônia, à boa parte da camada média que aqui surge com a mineração, como também à burguesia dominante ou em processo de dominação nas sociedades industriais, especialmente à Inglaterra.

Este acontecimento, marca o rompimento do que Cunha (2005, p. 60) esclarece ser o pacto econômico colônia que

[...] consistia num sistema de trocas baseado na detenção do monopólio do comércio da Metrópole com a Colônia, permitindo aos comerciantes metropolitanos maximizarem seus lucros por duas vias: pelo rebaixamento dos preços das mercadorias importadas da Colônia e pela elevação dos preços dos produtos para lá exportados.

De acordo com Caio Prado Júnior (1961, p. 5)

No início do séc. XIX não se assinala para nós unicamente por estes acontecimentos relevantes que são a transferência da sede da Monarquia portuguesa para o Brasil e os atos preparatórios da emancipação política do país. Ele marca uma etapa decisiva em nossa evolução e inicia em todos os terrenos, social, político e econômico, uma fase nova. Debaixo daqueles acontecimentos que se passam na superfície, elaboram-se processos complexos de que eles não foram senão o fermento propulsor, e, na maior parte dos casos, apenas a expressão externa. Para o historiador, bem como para qualquer um que procure compreender o Brasil, inclusive o de nossos dias, o momento é decisivo.

Os movimentos políticos e econômicos de caráter liberal, embora inspirados por ideais de liberdade e progresso, revelam contradições profundas que marcam o desenrolar do século XIX na história do Brasil. Nesse ínterim de tempo, o país foi colônia, vice-reino, império independente e país republicano sem, no entanto, romper com estruturas de dominação, como a escravidão e a concentração de poder nas elites agrárias.

O processo de independência do Brasil, que começa com a vinda da família real e se concretiza, em 1822, com a formalização da independência política, é resultado, essencialmente, do confronto de grupos da elite para com a corte portuguesa, visto que corriam o risco de perder os privilégios, até então conquistados. Com a volta das cortes para Portugal, em 1821, era intenção que o Brasil retornasse à mesma situação de 1808 – impunham a perda da categoria de vice-reino e o “fechamento dos portos”. Portanto, a independência é articulada a partir dos interesses da elite brasileira e também o interesse da Inglaterra em ampliar mercados e controlar a economia

brasileira, é claro, desatrelada de Portugal. A independência é uma negociação somente de caráter político entre as elites (Zotti, 2004, p. 35-36).

Sem envolvimento popular algum, a nova ordem política do Brasil, foi estabelecida sem a participação do povo. Um empreendimento da classe dominante, responsável pela sua realização e na medida de seus interesses, em que se alterou a superestrutura política do país para adequá-la à infraestrutura econômica (Zotti, 2004). A estrutura econômica do Brasil independente, continuou a mesma da colônia, segundo a autora. Dependente economicamente, agora da Inglaterra, mantiveram-se as relações sociais baseadas na exploração e no trabalho escravizado. O período imperial foi caracterizado por uma cidadania limitada, que excluiu negros, mulheres e camponeses analfabetos, que compunham a maior parte da população brasileira na época²¹.

Com a chegada da corte real portuguesa ao Brasil, em fuga das invasões napoleônicas, foi articulado um colossal projeto para sua instalação e acomodação no território colonial. A capital, Rio de Janeiro, recebe a corte, mas as mudanças de costumes e hábitos provocadas pela presença da monarquia na colônia espalham-se lentamente para outras cidades e vilas. A vida urbana cresce vertiginosamente; a capital torna-se o centro intelectual do país (Zotti, 2004) e uma série de medidas no campo cultural e intelectual são providenciadas:

A criação da Imprensa Régia (13-5-1808), Biblioteca Pública (1810 - franqueada ao público em 1814), Jardim Botânico do Rio (1810), Museu Nacional (1818). Em 1808 circulava o primeiro jornal (*A Gazeta do Rio*), em 1812, a primeira revista (*As Variações ou Ensaios de Literatura*), em 1813, a primeira revista carioca - *O Patriota* (Ribeiro, 2003, p. 40).

Em 1808, foi criada a Academia de Marinha, voltada à instrução de jovens para a carreira naval, seguida, em 1809, pela fundação da Escola Anatômica, Cirúrgica e de Medicina. Diversas outras escolas técnicas surgiram nas décadas seguintes, como as de serralheiros, oficiais de lima e espingardeiros (1812, em Minas Gerais), além de

²¹ No primeiro recenseamento da população brasileira, o Censo de 1872, feito por formulários distribuídos pelas paróquias e preenchidos pelos chefes de família, contabilizou-se cerca de 10 milhões de “almas” no território nacional, sendo que 51,6% eram homens, enquanto 48,4% eram mulheres. Destes 58% foram declarados pretos ou pardos, 38% apareceram como brancos e 4% foram descritos como caboclos, referindo-se às populações indígenas que foram estimadas. Pelos dados coletados, nas 21 províncias ou municípios neutros, compunham a população brasileira 1,5 milhão de pessoas escravizadas, entre africanos e brasileiros, o equivalente a 15% do total de habitantes. Segundo o censo, 82% da população brasileira era analfabeta (Imperio do Brazil, 1872).

cursos de economia (1808), agricultura (1812) e química (1817) na Bahia, e também de agricultura e laboratório de química no Rio de Janeiro. Essas iniciativas marcaram o início do ensino superior no Brasil, com ênfase na formação técnica voltada à economia, agricultura e indústria (Almeida, 2000; Ribeiro, 2003).

Essas transformações no campo cultural, impulsionadas pela presença da Corte e pela estruturação de instituições voltadas à formação intelectual, indicam o início de um novo ciclo na história educacional brasileira. A constituição de um espaço urbano intelectualizado e a criação de mecanismos de difusão do conhecimento, como jornais, revistas e bibliotecas, não apenas redefinem a relação entre saber e poder, mas também anunciam mudanças na organização da educação no país. Dessa forma, passamos a analisar, a seguir, a educação no Brasil Império de maneira mais abrangente, a fim de compreender como as estruturas educacionais se consolidam nesse período e de que maneira se articulam com os interesses sociais, econômicos e políticos da formação do Estado nacional.

5.2 O ENSINO PRIMÁRIO NO BRASIL IMPÉRIO E A EDUCAÇÃO DAS MULHERES PARA O TRABALHO

Essa efervescência provocada pela presença da corte portuguesa no Brasil repercutiu grandemente no pouco que tínhamos de educação formal. As ações do governo de D. João VI concentraram-se especialmente nos níveis de ensino secundário, de ofícios e superior, com a criação de instituições voltadas à formação de profissionais para áreas estratégicas do Império, com o objetivo de atender a demandas específicas da Corte, e alinhados à concepção educacional da época — de caráter essencialmente profissionalizante.

As medidas, acima destacadas, atendiam a interesses pontuais da Coroa, visando à modernização administrativa e a formação de quadros técnicos para áreas produtivas, a educação permaneceu profundamente desigual, reservada a uma elite branca e masculina, ligada aos círculos do poder e das famílias influentes. Para as camadas populares — incluindo mulheres, indígenas e pessoas negras, em sua maioria escravizadas —, o acesso ao ensino formal continuava praticamente inexistente.

Enquanto isso, o ensino elementar permanecia em segundo plano, sem estrutura consistente ou abrangência social. A alfabetização era privilégio de poucos,

e o ensino primário limitava-se à instrução básica de leitura, escrita e cálculo, sem qualquer garantia de universalização. Ainda assim, como destaca Ribeiro (2003, p. 42):

Quanto ao primário continuava sendo um nível de instrumentalização técnica (escola de ler e escrever), pois apenas tem-se notícia da criação de “mais de 60 cadeiras de primeiras letras”. Tem sua importância aumentada à medida que cresce o número de pessoas que vêm nele, não só uma preparação para o secundário como também para pequenos cargos burocráticos.

A Constituição Imperial, elaborada pelo Conselho de Estado²² e outorgada pelo Imperador Dom Pedro I, em 25 de março de 1824 traz, no artigo 179 “A inviolabilidade dos Direitos Civis, e Políticos dos Cidadãos Brasileiros, **que tem por base a liberdade**, a segurança individual, e **a propriedade**, é garantida pela Constituição do Imperio, pela maneira seguinte” (Brasil, 1824, grifo da autora). Fica explícito, no destaque dado ao texto, a exclusão das pessoas não libertas, acorrentadas a escravidão, como cidadãos brasileiros, descritos no artigo 6.

São Cidadãos Brasileiros

I. Os que no Brazil tiverem nascido, quer sejam ingenuos, ou libertos, ainda que o pai seja estrangeiro, uma vez que este não resida por serviço de sua Nação.

II. Os filhos de pai Brasileiro, e Os illegitimos de mãe Brasileira, nascidos em paiz estrangeiro, que vierem estabelecer domicilio no Imperio.

III. Os filhos de pai Brasileiro, que estivesse em paiz estrangeiro em serviço do Imperio, embora elles não venham estabelecer domicilio no Brazil.

IV. Todos os nascidos em Portugal, e suas Possessões, que sendo já residentes no Brazil na época, em que se proclamou a Independencia nas Provincias, onde habitavam, adheriram á esta expressa, ou tacitamente pela continuação da sua residencia.

V. Os estrangeiros naturalizados, qualquer que seja a sua Religião. A Lei determinará as qualidades precisas, para se obter Carta de naturalisação (Brasil, 1824).

Estabeleceu também o catolicismo como religião oficial do Império, definido também o papel da igreja na educação, como assevera Cury (2011, p. 21):

A Igreja Católica é uma destinatária da educação dos índios e da abertura de colégios, até mesmo por sua condição, posta no ordenamento jurídico do Reino, de religião oficial e, depois, do Império. Assim, o ensino de teodiceia e de doutrina católica eram obrigatórios em todos os currículos das escolas.

No Art. 179, inciso XXXII, a Constituição outorga a instrução primária gratuita a todos os cidadãos. No entanto, a primeira lei que tratou da educação pública no Brasil

²² Escolhido pelo próprio Imperador.

foi promulgada três anos depois, em 15 de outubro²³ de 1827. Através dela foram instituídas as diretrizes para a instrução primária nas cidades, vilas e lugares mais populosos do Império, estabelecendo normas para a criação de escolas, a contratação de professores e os conteúdos a serem ensinados: “Manda criar escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império” (BRASIL, 1827).

A lei imperial institui escolas para meninos e meninas no território brasileiro,

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

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 doméstica; e serão nomeadas pelos Presidentes em Conselho, aquelas mulheres, que sendo brasileiras e de reconhecida honestidade, se mostrarem com mais conhecimento nos exames feitos na forma do Art. 7º (Brasil, 1827).

A lei diferencia o currículo entre uns e outros. Retira as noções de geometria, restringe o ensino da aritmética às quatro operações e acrescenta o ensino de prendas domésticas ao currículo destinado às meninas. Segundo a lei, a partir de então, meninas e meninos poderiam frequentar a escola de primeiras letras. No entanto, a própria lei impossibilitava o acesso igualitário das crianças, diferenciando o currículo de meninos e meninas. Ineficientemente não determinava responsabilidade financeira para sua efetivação, tanto da educação dos meninos, como das meninas. Ainda, a criação de escolas para as meninas estava atrelada aos interesses e decisões dos homens, os presidentes das províncias e seus conselhos, conforme o Artigo 1: “Haverão escolas de meninas nas cidades e villas mais populosas, em que os Presidentes em Conselho, julgarem necessário este estabelecimento” (Brasil, 1827). A criação das “escolas de meninas” reforçava a divisão sexual do ensino: as

²³ Data posteriormente decretada, via Decreto Federal nº 52.682, em 1963, oficialmente, o Dia do Professor. Apesar da pouca relevância das datas comemorativas ao trabalho pedagógico das crianças, vale ressaltar, pontuar e problematizar as datas legisladas e afirmar que este é dia de professores e professoras. No plural a fim de não exaltar a individualidade da categoria, mas reafirmar o conjunto da classe e a coletividade do trabalho de fazer educação. E acrescentando professoras, por estas serem a maioria das trabalhadoras neste ofício.

professoras ensinariam bordado, costura, religião e leitura, enquanto os professores, nas escolas masculinas, ensinavam também matemática e noções de ciências.

A mesma lei, no art. 3º, estabeleceu, ao menos oficialmente, a remuneração ao trabalho com equiparação salarial e de gratificações a professores e professoras. Em um período em que raras eram as mulheres com acesso à instrução, para além da formação para o trabalho doméstico do matrimônio e da maternidade, a equiparação salarial parece um paradoxo.

Em um período em que o acesso das mulheres à educação era extremamente restrito, e sua formação limitava-se quase exclusivamente ao preparo para os papéis de esposa, mãe e dona de casa, a equiparação salarial aparece como uma conquista simbólica e profundamente dissociada das condições reais de vida e trabalho das mulheres. A própria entrada feminina no magistério ocorria sob a visão patriarcal que restringia a mulher ao ambiente doméstico, à submissão ao espaço privado como identidade feminina, sendo a profissão de professora vista como uma extensão dos deveres de cuidado do espaço doméstico.

Ainda que a lei previsse igualdade de pagamento, a prática era marcada por discriminações. As professoras recebiam, muitas vezes, salários mais baixos do que os homens, tinham acesso mais limitado a gratificações e cargos de maior prestígio e enfrentavam barreiras para o ingresso em escolas públicas masculinas, mais valorizadas. A justificativa para a diferença, ainda que não dita explicitamente na norma, era sustentada por uma lógica patriarcal: a de que as mulheres não precisariam de remuneração plena, pois seriam sustentadas pelos pais ou maridos, relegando seu trabalho docente a um papel complementar e subordinado (Silva, R. 2023).

Assim, a equiparação legal se diluía nas práticas discriminatórias do sistema de ensino, revelando que o discurso de igualdade servia, muitas vezes, como forma de legitimar uma estrutura que, na prática, permanecia excludente.

Essa ambiguidade legal antecipa o que será recorrente ao longo da história da docência feminina no Brasil: a valorização moral da figura da professora convivendo com a desvalorização material e simbólica de seu trabalho. A equiparação salarial prevista em 1827, portanto, precisa ser lida com olhar crítico, como expressão das tensões entre os discursos de modernização e os limites impostos por uma sociedade patriarcal, elitista e racialmente excludente.

Segundo Cury (2011), a lei de 1827 pode ser considerada nossa primeira Lei de Diretrizes e Bases, específica do ensino elementar, a escola de ler, escrever e contar para a infância brasileira. Ela regulamenta carreira, salários, currículos e métodos para todo o Império. Vale salientar que esta foi a única lei geral relativa ao ensino elementar até 1946, o que comprova os limites com que a organização educacional era encarada (Ribeiro, M. 2003). Ou seja, mais de um século se passou até que, com o Decreto-Lei nº 8.529, de 2 de janeiro de 1946 – conhecido como Lei Orgânica do Ensino Primário –, o ensino primário voltasse a ser tratado em âmbito nacional.

O Ato Adicional de 12 de agosto de 1834²⁴, decretado após a abdicação de Dom Pedro I em 1831 ao trono, em favor do filho Pedro, criança de 5 anos de idade, que viria a ser D. Pedro II, oficializou mais autonomia às províncias. Descentralizou as orientações e normatizações para a instrução elementar para as Assembleias Provinciais, no artigo 10. Ou seja, o ensino elementar ficou sob a responsabilidade das províncias que, em consequência, também deveriam cuidar do preparo dos respectivos professores (Saviani, 2011, p. 12). Essa mudança trouxe pouca efetividade, pois não vinculou a destinação de recursos financeiros para tal fim, o que, na realidade, representou uma política um tanto inócua, segundo Saviani (2021).

A Hemeroteca Digital Brasileira, guarda um acervo de Relatórios do Ministério do Império, referentes a Repartição dos Negócios do Império (RJ) - 1832 a 1888, fontes vastas sobre o período e a organização social que se estabelecia no território. Foram consultados e lidos alguns destes relatórios em busca de textos sobre a educação das mulheres e o ensino primário, elementar e/ou ensino menor como também era denominado. Os relatórios apontam variados dados do período imperial, inclusive registros do quantitativo de crianças matriculadas nas instituições existentes, por sexo, em cada província, nos municípios e vilas, como podemos observar nas figuras a seguir. Tais fontes dispõem de outras materialidades para analisar e considerar sobre o ensino das primeiras letras e/ou aulas menores, como é mencionada no documento.

²⁴ Consiste em um conjunto de alterações incididos à Constituição de 1824. Primeira emenda constitucional das muitas que o Brasil viria a ter até a atualidade.

Figura 5- Quadro estatístico de Aulas Menores Publicas. Dados de 1833 apresentados na Assembleia Geral Legislativa na sessão ordinária de 1834.

N. 8. — Quadro Estatístico das Aulas Menores Publicas, creadas nas Provincias abaixo indicadas, organizado segundo os elementos ultimamente recebidos.

PROVINCIA.	1. ^{as} LETRAS.				LATIM		RHETORICA		FILOSOFIA		GREGO		FRANCEZ		INGLEZ		GEOMETRIA		COMMERCO		AGRICULTURA		MUZICA	
	PARA ME- NINOS.		PARA ME- NINAS.																					
	Providas	Vagas	Providas	Vagas	Providas	Vagas	Providas	Vagas	Providas	Vagas	Providas	Vagas	Providas	Vagas	Providas	Vagas	Providas	Vagas	Providas	Vagas	Providas	Vagas	Providas	Vagas
Minas.....	83	33	9	5	8	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	(a)
Goyaz.....	15	8	1	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	(b)
Espirito Santo..	9	8	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	(c)
Pará.....	16	17	1	1	5	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	(d)
Sergipe.....	25	4	8	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	(e)
São Paulo.....	33	31	4	5	5	5	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	(f)
Parahiba.....	27	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	(g)
St. Catharina..	12	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	(h)
Alagoas.....	22	4	5	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	(i)
Bahia.....	156	15	27	6	6	6	1	6	1	6	1	6	1	6	1	6	1	6	1	6	1	6	1	(j)
Maranhão.....	27	4	7	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	(k)
S. Pedro.....	34	10	3	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	(k)
Somma.....	557	65	79	14	14	1	13	1	13	1	13	6	1	2										

Fonte: Brasil, Ministério do Império. Relatório da Repartição dos Negócios do Império (RJ) - 1832 a 1888. Hemeroteca Digital Brasileira - Quadro estatístico de Aulas Menores Publicas, creadas nas provincias abaixo indicadas, organizado os elementos ultimamente recebidos. Dados de 1833 apresentados na Assembleia Geral Legislativa na sessão ordinária de 1834.²⁵

Figura 6- Quadro estatístico de Aulas Menores Publicas na Provincia do Rio de Janeiro com declaração dos numer d'Alumnos que as frequentam, 1933.

N. 8. Quadro Estatístico das Aulas Menores Publicas, creadas se achão vagas, ou providas, e do

MUNICIPIOS.		ESCOLAS DE 1. ^{as} LETRAS.						AULAS DE LATIM.		
		Para Meninos.			Para Meninas.			Aulas de Latim.		
		Vagas.	Providas.	N.º d'Alumnos.	Vagas.	Providas.	N.º d'Alumnos.	Vagas.	Providas.	N.º d'Alumnos.
Cidades do	Rio de Janeiro...	3	9	551	5	1	2	1	2	91
	Cabo Frio.....	1	2	57	1	6	1	1	1	6
	Campos.....	1	3	215	1	49	1	1	1	9
	Praia Grande.....	1	2	126	1	1	1	1	1	1
	Rezende.....	1	1	87	1	1	1	1	1	1
	Ilha Grande.....	1	1	1	1	1	1	1	1	1
	Paraty.....	1	1	1	1	1	1	1	1	1
	Magé.....	1	1	1	1	1	1	1	1	1
	Nova Friburgo.....	2	1	19	1	13	1	1	1	1
	Parahiba do Sul.....	2	1	36	1	1	1	1	1	1
Villas de	Valença.....	2	1	58	1	1	1	1	1	1
	Iguassu.....	2	1	45	1	1	1	1	1	1
	Itaborahy.....	2	1	24	1	1	1	1	1	1
	Cantagallo.....	1	1	1	1	1	1	1	1	1
	Vassouras.....	1	1	1	1	1	1	1	1	1
	Macahé.....	2	1	1	1	1	1	1	1	1
	S. João de Principe.....	1	1	1	1	1	1	1	1	1
	Itaguahi.....	1	1	94	1	1	1	1	1	1
	Barra Mansa.....	1	1	1	1	1	1	1	1	1
	S. João da Barra.....	1	1	1	1	1	1	1	1	1
TOTAL.		26	29	1,372	6	2	72	4	6	127
		55	8	10						

— De Abril de 1833

Crêção-se 8 Cadeiras, a saber:

4 de Primeiras Letras, para Meninos.

1 de Filosofia.

1 de Rhetorica.

1 de Francez.

1 de Arithmetica, Geometria, e Algebra.

Fonte: Brasil, Ministério do Império. Relatório da Repartição dos Negócios do Império (RJ) - 1832 a 1888. Hemeroteca Digital Brasileira. Quadro estatístico de Aulas Menores Publicas, creadas se achão

²⁵ Título original do documento.

vagas, ou providas, e na Província do Rio de Janeiro com declaração dos numer d'Alumnos que as frequentam, 1933.²⁶

Os relatórios demonstram que oficialmente oferecia-se instrução elementar para uma parcela ínfima da população brasileira. E em quantitativos menos significativos, de acordo com as estatísticas apresentadas, era o número de matrículas para meninas nas *Aulas Menores Públicas* nas Escolas de Primeiras Letras. Buscamos encontrar mais evidências a respeito da educação das mulheres, especialmente no que tange a educação para o trabalho, mas exceto os quadros estatísticos anuais, como os apresentados, pouco ou nada se diz das meninas e mulheres nestes documentos oficiais do império.

Uma medida para organização do ensino secundário no Brasil, vinculada à ideia de construir o império e a identidade nacional, foi a criação, em 1837, do Colégio D. Pedro II, no Rio de Janeiro.

A criação do Imperial Colégio de Pedro II, em 2 de dezembro de 1837, marcava a produção de um “lugar de memória” nacional, não apenas pela associação com a data de comemoração do aniversário do imperador D. Pedro II e pelo próprio nome de batismo da instituição, mas sobretudo, pela constituição de uma rede de símbolos e representações culturais que exaltavam o Império e a figura do rei, presente em várias ocasiões solenes ou em visitas inesperadas ao colégio (Gondra; Schueler, 2008, p. 28).

No âmbito socioeconômico-político do Império do Brasil, a principal função social do colégio era o de preparar as elites para o ensino superior. A formação inspirada em padrões europeus, tinha um caráter enciclopédico e de erudição. Além disso, estava restrito a uma minoria, ou seja, a elite imperial masculina. De acordo com Zotti (2005), o programa de ensino secundário do Colégio D. Pedro II tinha como objetivo conciliar uma visão de mundo tradicional com uma nova perspectiva, combinando disciplinas modernas com elementos tradicionais e clássicos. Dessa forma, o currículo, de caráter propedêutico, tinha como objetivo a preparação dos filhos da elite nacional para o ensino superior.

Dessa forma, é possível afirmar o caráter excludente das escolas existentes no período, voltadas prioritariamente para a elite branca masculina. Essa configuração perpetua uma lógica herdada dos séculos anteriores, ainda presente no Brasil Colônia, segundo a qual o ensino destinado às mulheres restringia-se às chamadas prendas domésticas, aos cuidados com o lar, ao matrimônio e à maternidade. Embora

²⁶ Título original do documento.

haja registros de exceções a essa norma, essas experiências não representam uma mudança estrutural, mas sim desvios pontuais frente à política educacional vigente ao longo desse recorte histórico.

É nesse contexto de exceção — marcado por iniciativas pontuais e ausência de uma política nacional sistemática para a formação de professores — que se inscreve a criação das primeiras Escolas Normais no Brasil durante o período imperial. As primeiras tentativas ocorreram em Niterói (1835), Bahia (1836) e Ceará (1845), mas essas experiências iniciais não tiveram continuidade ou estrutura consolidada (Ribeiro, A. 1996). Somente com a fundação da Escola Normal de São Paulo (1846) e, posteriormente, da Escola Normal do Rio de Janeiro (1880), observa-se um esforço mais consistente, ainda que limitado, de institucionalização da formação docente no país (Ribeiro, M. 2003). Conforme verbete de Marlete Silva (2006),

Desde então o movimento de criação de Escolas Normais no Brasil esteve marcado por diversos movimentos de afirmação e de reformulações, mas não obstante a isso, o Ensino Normal atravessou a República e chegou aos anos 1940/50, como instituição pública fundamental no papel de formadora dos quadros docentes para o ensino primário em todo o país.

Essas escolas tinham como objetivo a formação de professores primários, mas amargaram a falta de recursos, infraestrutura, ausência de currículos definidos e baixa valorização social da carreira. Além disso, as tentativas de implantação e funcionamento se concentraram nas capitais ou centros urbanos, impedindo que a formação docente alcançasse a maioria da população, particularmente os segmentos mais pobres e os que habitavam regiões afastadas do centro político e econômico do país.

Assim, embora as Escolas Normais do período imperial sejam consideradas marcos importantes na história da educação brasileira, sua institucionalização revela mais limites do que avanços para a educação da época (Almeida, 2006). O viés elitista e excludente — que mantinha à margem a população pobre, as mulheres, os negros e os habitantes do interior — continuava a prevalecer, mesmo diante de iniciativas voltadas à formação de professores.

Essa lógica excludente também se expressava no modo como se organizava o ensino voltado a meninos e meninas, indo além do campo simbólico ou cultural. A diferenciação era formalizada por dispositivos legais que estabeleciam currículos

distintos conforme o gênero, reforçando papéis sociais tradicionais e delimitando o lugar da mulher na sociedade desde a infância.

5.3 AS REFORMAS NO MUNICÍPIO DA CORTE E A EDUCAÇÃO DAS MULHERES PARA O TRABALHO

Um dos marcos do período imperial, em relação a educação primária, foi o Regulamento do Ensino Primário e Secundário do Município da Corte, aprovado pelo Decreto nº 1.331, de 17 de fevereiro de 1854, durante o governo de Dom Pedro II, também conhecido como Regimento ou Reforma Couto Ferraz. Esse regulamento foi um dos mais abrangentes da educação oitocentista e, mesmo sendo destinado ao município neutro - o Rio de Janeiro -, não deixou de indicar as políticas educacionais, por vezes seguidas como modelo nas províncias.

O Decreto estabeleceu a obrigatoriedade do ensino elementar e reafirmou o princípio da gratuidade, já previsto na Constituição do Império. No entanto, ao mesmo tempo em que ampliava direitos, impunha limites claros na prática: vetava o acesso de pessoas escravizadas ao ensino público e condicionava a criação de classes para adultos à disponibilidade de professores (Brasil, 1854). Dessa forma, embora representasse um avanço normativo, o regulamento de 1854 também evidenciava as contradições de uma sociedade marcada por profundas desigualdades sociais e raciais.

O documento apresenta, de forma explícita, a separação entre escolas destinadas a meninos e a meninas, definindo também os conteúdos específicos a serem ministrados para cada grupo. Em relação às escolas de primeiras letras, a lei determinou, no Art. 47, que o ensino primário nas escolas públicas compreende o seguinte: a instrução moral e religiosa, a leitura e a escrita, as noções essenciais da gramática, os princípios elementares da aritmética, o sistema de pesos e medidas do município. Pode compreender também: o desenvolvimento da aritmética em suas operações práticas, a leitura explicada dos evangelhos e notícias da História Sagrada, os elementos da história e da geografia, principalmente do Brasil, os princípios das ciências físicas e da história natural, aplicáveis aos usos da vida. A geometria elementar, agrimensura, desenho linear, noções de música e exercícios de canto, ginástica, e um estudo desenvolvido do sistema de pesos e medidas, não só do Município da Corte, como das províncias do império, e das Nações com que o Brasil

tem mais relações comerciais. O artigo 50 define o conteúdo específico destinado ao ensino do sexo feminino: “Nas escolas para o sexo feminino, além dos objectos da primeira parte do Art. 47, se ensinarão bordados e trabalhos de agulha mais necesarios” (Brasil, 1854).

Esse dispositivo legal ilustra como os saberes atribuídos às meninas estavam associados ao espaço doméstico e à formação moral e religiosa, sem acesso ao estudo das ciências naturais, das línguas estrangeiras ou da política — conteúdos esses destinados prioritariamente aos meninos. Tal regulamentação institucionalizava a divisão sexual do saber, consolidando uma perspectiva funcionalista da educação das mulheres, voltada à formação de boas esposas, mães e donas de casa (Cunha, 2000).

A reforma de 1879, instituída por Decreto nº 7.247, de 19 de abril de 1879, conhecida como Reforma Leôncio de Carvalho, estabeleceu mudanças importantes no ensino primário e secundário na sede da corte no Rio de Janeiro, assim como para o ensino superior em todo o Império. A última reforma educacional do Império é considerada por Fernando de Azevedo (1976) como a mais audaciosa e radical de todo o período. De fato, o Regulamento de 1879 trouxe inovações significativas, especialmente no que se refere à obrigatoriedade do ensino primário, incluindo, ao menos formalmente, crianças de ambos os sexos entre 7 e 14 anos. Conforme o Art. 2º do decreto:

Art. 2º Até se mostrarem habilitados em todas as disciplinas que constituem o programma das escolas primarias do 1º gráo, **são obrigados** a frequentalas, no municipio da Còrte, os **indivíduos de um e outro sexo, de 7 a 14 annos de idade.**

Esta obrigação não comprehende os que seus pais, tutores ou protectores provarem que recebem a instrucção conveniente em escolas particulares ou em suas proprias casas, e os que residirem a distancia maior, da escola publica ou subsidiada mais proxima, de um e meio kilometro para os meninos, e de um kilometro para as meninas.

§ 1º Todos aquelles que, tendo em sua companhia meninos ou meninas nas condições acima mencionadas, deixarem de matricular-os nas escolas publicas, ou de proporcionar-lhes em estabelecimentos particulares ou em suas casas a instrucção primaria do 1º gráo, sejam pais, mais, tutores ou protectores, ficam sujeitos a uma multa de 20 a 100\$000.

§ 3º Aos meninos pobres, cujos pais, tutores ou protectores justificarem impossibilidade de preparam-os para irem á escola, será fornecido vestuario decente e simples, livros e mais objectos indispensaveis ao estudo (Brasil, 1879).

O decreto tornou obrigatório o ensino de todos os indivíduos de 7 a 14 anos da corte em escola primária; determinou a aplicação de multa aos adultos que deixassem

de instruir as crianças, de ambos os sexos, na idade prevista; previu auxílio para vestuário e livros aos pobres (Brasil, 1879). O fato de ter sido instituída não significa sua plena realização, mas evidencia a relevância dada, no contexto da corte, à instrução básica da população.

Outro aspecto central do decreto, é o detalhamento do currículo escolar, dividido por graus e por sexo, evidenciando uma tentativa de sistematização do conhecimento a ser ministrado no ensino primário. Por outro lado, o texto legal também revela a persistência de uma profunda divisão sexual na proposta pedagógica, atribuindo conteúdos distintos a meninos e meninas, conforme os papéis sociais culturalmente atribuídos. Cabe destacar, por sua relevância, o Art. 4º, que elenca as disciplinas previstas para o ensino nas escolas primárias do 1º grau do município da Corte:

Instrução moral.
Instrução religiosa.
Leitura.
Escrever.
Noções de cousas.
Noções essenciaes de grammatica.
Principios elementares de arithmetica.
Systema legal de pesos e medidas.
Noções de historia e geographia do Brazil.
Elementos de desenho linear.
Rudimentos de musica, com exercicio de solfejo e canto.
Gymnastica.

Costura simples (para as meninas).

O ensino nas escolas do 2º gráo constará da continuação e desenvolvimento das disciplinas ensinadas nas do 1º gráo e mais das seguintes:

Principios elementares de algebra e geometria.

Noções de physica, chimica e historia natural, com explicação de suas principaes applicações á industria e aos usos da vida.

Noções geraes dos deveres do homem e do cidadão, com explicação succinta da organização politica do Imperio.

Noções de lavoura e horticultura.

Noções de economia social (para os meninos).

Noções de economia domestica (para as meninas).

Pratica manual de officios (para os meninos).

Trabalhos de agulha (para as meninas) (Brasil, 1879, grifo meu).

A estrutura curricular vigente durante o período imperial brasileiro revela, de forma bastante nítida, a naturalização da divisão sexual do trabalho, refletida nas próprias diretrizes educacionais destinadas a meninas e meninos. Embora houvesse algumas disciplinas comuns — como leitura, escrita, aritmética, música e instrução religiosa —, o currículo apresentava conteúdos específicos para cada sexo,

alinhando-se às expectativas sociais e culturais de gênero que marcavam profundamente a sociedade oitocentista.

Enquanto os meninos eram preparados para uma atuação pública, produtiva e cidadã, com disciplinas como economia social, prática de ofícios, física, química, geometria e organização política do Império, as meninas eram direcionadas a uma formação voltada ao espaço privado, ao cuidado com o lar e à formação moral. O currículo feminino inclui costura, trabalhos de agulha e economia doméstica — saberes funcionais à manutenção da casa e da família, considerados “naturais” às mulheres na lógica patriarcal da época.

No caso dos meninos, a formação estava voltada à esfera pública e produtiva, com ênfase em disciplinas como economia social, prática de ofícios, física, química, geometria e organização política do Império. Já às meninas era reservado um currículo orientado para o espaço doméstico, centrado em saberes considerados úteis para o desempenho dos papéis femininos tradicionais: costura, trabalhos de agulha e economia doméstica. Esses conteúdos reforçavam a ideia de que a formação da mulher para o trabalho estava atrelada, naturalmente, a manutenção da casa e o zelo pela família, perpetuando, assim, uma lógica patriarcal que se pretendia universal e incontestável. Assim, mais do que uma simples diferenciação de saberes, essa segmentação curricular representava uma desigualdade estrutural no acesso ao conhecimento e, portanto, à cidadania.

A escola, nesse contexto, atuava como uma instância de reprodução das hierarquias sociais e de gênero, legitimando a exclusão das mulheres dos espaços de decisão e de atuação política. A formação feminina não visava à emancipação, mas à obediência, ao silêncio e à manutenção da ordem doméstica — um lugar que, dentro do projeto de nação imperial, lhes era designado sem questionamento.

É importante destacar, ainda, o papel da linguagem legal na consolidação dessas assimetrias. Ao tratar meninas e meninos como sujeitos de naturezas e destinos distintos, a legislação contribuía para fixar uma visão essencialista das diferenças sexuais, atribuindo às mulheres uma inferioridade implícita e reiterando sua posição subordinada. Nesse sentido, o currículo escolar do século XIX não apenas espelhava as ideologias de seu tempo, mas era também um instrumento ativo na conformação de uma sociedade que relegava às mulheres um papel secundário, tanto no lar quanto na construção da própria história nacional.

A escola pública primária no império, bastante rara no período, era um privilégio restrito a poucos e excluía a maioria da população. Grande parte das políticas educacionais foram destinadas à sede da corte. O currículo estava imbuído de elementos religiosos, enciclopédicos e de caráter propedêutico destinado a classes dominantes. Nas palavras de Solange Zotti (2004, p. 43),

O império relegou o ensino primário ao descaso completo, ficando as poucas tentativas de aperfeiçoamento reduzidas a leis que nunca foram cumpridas. O currículo aplicado, no sentido do prescrito para ser ensinado, nunca passou de aulas de leitura, escrita e cálculo. De fato, a elite nunca teve interesse por esse nível de ensino, e o povo... ora para que educar o povo...

O questionamento afirmativo da autora, ao sintetizar a condição do ensino primário no período, convida-nos a refletir sobre os caminhos percorridos pela escolarização da infância desde então. Quais são as intenções atribuídas à educação do povo em cada contexto histórico? Em que momentos essas intenções se formulam? Quando se efetivam — e de que maneira? Essas indagações orientam os estudos sobre a historicidade da educação no Brasil e ajudam a compor a totalidade que buscamos compreender nesta investigação historiográfica.

Contudo, cabe aqui um questionamento necessário — ainda que este aspecto não seja aprofundado nesta pesquisa: quem são essas mulheres que acessaram a escolarização no período? As leituras realizadas indicam que, em sua maioria, tratava-se de mulheres oriundas das camadas sociais mais abastadas, que dispunham de condições econômicas, acesso aos espaços de ensino e, possivelmente, de uma compreensão mais consolidada sobre a importância dos estudos para o desenvolvimento individual e social. O acesso feminino à escolarização, portanto, não pode ser compreendido de forma homogênea ou generalizada, uma vez que esteve, historicamente, atravessado por marcadores de classe, raça e territorialidades.

É possível observar que, nos tempos do Brasil Império, a educação e a instrução das crianças já apareciam entre as preocupações dos governantes da época. No entanto, a materialização dessas intenções era ínfima para a população em geral, restringindo-se a uma pequena e seletiva parcela da sociedade — geralmente vinculada às elites econômicas e políticas. Nesse sentido, embora o discurso oficial e algumas legislações reconhecessem a importância da escolarização, sua implementação refletia as profundas desigualdades sociais e estruturais do período.

Essa estrutura legal se articulava à visão de que o papel da mulher no projeto de civilização e progresso do Império, era auxiliar, de forma secundária e centrada no contexto das responsabilidades familiares e domésticas. Como analisa Freitas (2007), a legislação educacional brasileira do século XIX desempenhou um papel central na consolidação de uma pedagogia patriarcal, que excluía as mulheres do saber científico e da formação política, ao mesmo tempo que legitimava a desigualdade por meio da norma jurídica.

A passagem do Brasil Império para a República, em 1889, foi acompanhada por discursos carregados de esperança em torno da modernização do Estado e da ampliação dos direitos sociais, entre eles o acesso à educação. No entanto, é preciso reconhecer que, para além das mudanças institucionais, muitas continuidades marcaram essa transição. As promessas de democratização do ensino permaneceram, em grande parte, no plano das intenções. As estruturas sociais herdadas do período anterior seguiram influenciando a forma como a escolarização se materializava no cotidiano, mantendo-se restrita a uma minoria economicamente favorecida. Ainda que o novo regime proclamasse a educação como base da cidadania e do progresso, na prática, as políticas educacionais seguiram alicerçadas em exclusões históricas. A nova ordem manteve muitos dos limites herdados do Império, sobretudo no que diz respeito ao acesso à escolarização. Assim, as populações negras, indígenas, pobres e, particularmente, as mulheres oriundas das camadas populares, continuaram à margem das oportunidades de instrução. É nesse cenário de contradições e permanências que se inicia o capítulo sobre a educação das mulheres para o trabalho no período republicano.

6 EDUCAÇÃO REPUBLICANA E A EDUCAÇÃO DAS MULHERES PARA O TRABALHO: entre silêncios e normas, à docência

*Corta o céu,
um caça em alta velocidade
Na rua de chão,
se arrasta uma carroça
puxada a cavalo.
E ainda dizem
que meu país é atrasado.
E ainda dizem
que meu país é moderno*

Desigual - Golondrina Ferreira, 2022.

Neste capítulo, propomos uma contextualização sociopolítica e econômica das primeiras décadas da República até a promulgação das Leis Orgânicas do Ensino, que ocorreram de 1942 a 1946. A análise concentra-se na legislação educacional nacional voltada à escolarização da infância e à formação de professoras, com o objetivo de analisar como ocorreu a educação das mulheres, especialmente no que se refere à sua preparação para o trabalho no contexto do ensino público brasileiro. Analisar tais documentos, tendo em vista a organização social do trabalho à luz das hierarquias de gênero historicamente construídas e no marco das estruturas patriarcais, permite evidenciar como o currículo escolar e a legislação educacional contribuíram para a naturalização de papéis sociais distintos entre os sexos, reforçando a destinação das mulheres às atividades domésticas e de cuidado, em contraste com a preparação masculina para a vida pública e produtiva. Que informações tais documentos nos fornecem sobre a educação das mulheres para o trabalho?

6.1 A REPÚBLICA BRASILEIRA: contradições e a construção de um projeto nacional de sociedade

Os versos de Golondrina Ferreira, escritos na contemporaneidade, funcionam como uma paisagem sonora nos cenários de ritmos antagônicos em que decorreu os primeiros passos do que viria a ser a República Federativa do Brasil. Desigual e combinado, eis os primórdios da República brasileira. Enquanto o progresso vinha no

lombo do positivismo²⁷, disseminado no Brasil por Benjamim Constant²⁸, a ordem vinha a cabresto, como expresso na Guerra de Canudos²⁹ e/ou na Guerra do Contestado³⁰, por exemplo.

Em termos historiográficos, a República foi um novo período político da história brasileira, que perdura até hoje. Para alguns autores,

a República no Brasil foi fruto de um golpe militar desferido em 15 de novembro de 1889 sob o comando do Marechal Deodoro da Fonseca, como resultado de uma convergência de interesses entre setores do Exército, elite do café de São Paulo e setores intelectuais de classe média. Passados os primeiros tempos marcados por enorme euforia com o futuro do país, surgem cisões dentro do grupo republicano, levando muitos a se “desiludirem” com os rumos tomados pelo novo regime. A partir de 1894 o poder passa a ser controlado pela oligarquia do café que permanece hegemônico até 1930 (Correa, 2013, p. 10).

Enquanto outros, afirmam que

a instalação da República no Brasil não foi um acontecimento inesperado, “da noite para o dia”, ou mesmo um “golpe de Estado”, como por vezes afirmado pelos estudiosos do assunto; compreendo-a como um movimento amplo e contínuo, levando-se em consideração ainda as significativas diferenças políticas entre as então províncias brasileiras (Veiga, 2011, p. 147).

O intuito aqui não é estabelecer uma disputa entre interpretações certas ou erradas, mas evidenciar a ausência de consensos em torno dos fatores que

²⁷ O ideário positivista esteve, e talvez ainda esteja, presente no Brasil: nas idéias que pregam a necessidade de um estado forte, a necessidade dos militares como um poder moderador, nas idéias que apontam como desvios perigosos o não reconhecimento de uma pretensa harmonia entre as classes sociais, nas idéias que, portanto, acabam por privilegiar a força sobre a lei. E, acima de tudo, tais idéias estão representadas até hoje no lema da bandeira brasileira, Ordem e Progresso, que ainda permeia muito a ideologia nacional (Andery; Sérgio, 2014, p. 373).

²⁸ Ministro de Guerra (1889), Ministro e Secretário de Estado dos Negócios da Instrução Publica, Correios e Telegraphos (1890), foi militar, professor e político (1836-1891).

²⁹ Movimento de resistência e luta de sertanejos no interior da Bahia, contra os latifundiários e o Exército Brasileiro. A Guerra de Canudos (1896-1897), Arraial de Canudos, Bahia, findou com a disseminação de um assentamento que chegou a ser morada de mais de 25 mil pessoas. Para saber sobre a Guerra de Canudos ler: SODRÉ, Nelson Werneck. História militar do Brasil. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1965. Esta obra analisa Canudos como um movimento de resistência popular, dentro de uma perspectiva marxista e crítica à atuação do Exército. Também iniciamos a obra de CUNHA, Euclides da. **Os Sertões**: campanha de Canudos. São Paulo: Companhia das Letras, 2002 (um clássico da história).

³⁰ A Guerra do Contestado (1912-1916) foi um movimento de luta de operários e outros trabalhadores que contestavam as demarcações de terras durante e após a construção de uma estrada de ferro em território na região oeste entre os estados do Paraná e Santa Catarina, que no fim deste conflito tiveram suas fronteiras delimitadas. Para saber sobre a Guerra do Contestado ler A Guerra Santa do Contestado Tintim por Tintim. Organizadores: Rogério Rosa Rodrigues, Paulo Pinheiro Machado, Alexandre Assis Tomporoski, Delmir José Valentini e Márcia Janete Espig, 2023.

desencadearam esse marco histórico do Brasil, buscando compreender as múltiplas dimensões envolvidas no processo - políticas, sociais, econômicas e culturais. Para tal destacamos uma premissa que ultrapassa as especificidades do contexto nacional, a fim de compreender de forma mais ampla o Estado moderno e suas contradições. Nesse sentido, é pertinente considerar a análise de Engels (1884, p. 187):

Pode ser a república democrática, a mais elevada de todas as formas de estado, em nossas modernas condições sociais se torna cada vez mais uma necessidade inevitável e é a única forma de Estado sobre a qual pode ser travada a última e definitiva batalha entre o proletariado e a burguesia - a república democrática, oficialmente, não reconhece mais a diferença de posse. Nela, a riqueza exerce seu poder de modo indireto, embora mais seguro ponto final por um lado, sobre a forma de corrupção direta dos funcionários do estado, de que a América é exemplo clássico e, por outro lado, sobre a forma de aliança entre o governo e a bolsa de valores.

Importante constar neste panorama geral que os prenúncios da República brasileira, evidenciaram-se em 1870 com o Manifesto Republicano, publicado na primeira edição do Jornal A República. Mas a proclamação se dá no decênio seguinte, depois da abolição da escravidão (1888), que no Brasil foi legalmente autorizada por 350 anos, durante toda a colonização e o império. Segundo Hilsdorf, (2011, p. 60), neste manifesto anuncia-se

uma reforma pacífica das instituições, ao invés de uma radical revolução social (como a abolição da escravidão e da grande propriedade, por exemplo), e que sua mentalidade era predominantemente liberal moderada, com uma visão conservadora da democracia. Pela via evolutiva, a sociedade brasileira seria transformada indireta, lenta e acumulativamente, “pelo alto”, ao ser ensinada - mediante a militância dos propagandistas republicanos na imprensa, no Parlamento, nos atos políticos cotidianos e nas instituições escolares - ao olhar criticamente o regime monárquico como corrupto e atrasado e a reconhecer as vantagens de uma república descentralizada e Federativa, amiga da ordem e do progresso modernos. A educação pelo **voto** e pela **escola** foi instituída por eles como a grande arma da transformação evolutiva da sociedade brasileira, e assim oferecida em caução do progresso Prometido pelo regime republicano a prática do voto pelos alfabetizados e, portanto, a frequência à escola que formaria o homem progressista, adequada aos tempos modernos, é que tornariam o súdito em cidadão ativo (Hilsdorf, 2011, p. 60, grifos da autora).

Esses mesmos sujeitos, que não buscavam de fato sanar as mazelas brasileiras – como aponta Hilsdorf (2011) ao destacar que a luta abolicionista serviu mais como instrumento para o desmonte da monarquia do que como um compromisso com a justiça social –, viam na educação uma estratégica ferramenta. Desse modo, a escolarização emerge como pauta prioritária do projeto republicano, não apenas

como solução simbólica para os problemas sociais, mas, sobretudo, como mecanismo de integração e disciplinamento da população imigrante para o trabalho nas lavouras cafeeiras. Como afirma a autora,

a educação como fator de resolução de problemas sociais, e porque havia a necessidade objetiva de integrar e disciplinar sobretudo a população imigrante para o trabalho na grande lavoura cafeeira, projetar e realizar a educação escolarizada torna-se a **tarefa** republicana por excelência, tanto na fase da propaganda quanto na fase de instituição do regime (Hilsdorf, 2011, p. 60-61, grifo da autora).

Compreendemos, deste modo, que a escola republicana se origina de um projeto político, com base em um problema social a ser resolvido – o analfabetismo da população. Contudo, ainda que os discursos sobre o papel da educação anunciaram uma promessa de liberdade, a República nasce velha no Brasil – atrelada a velhos costumes e a concentração de poder nas mãos de poucos, especialmente das grandes e tradicionais oligarquias. Na base da pirâmide social, seguem os trabalhadores pobres, sustentando os demais, inclusive a seleta “casta”, muito bem abastada, que nada produz. Nesse contexto, a educação assumiu um papel mais de controle social do que de emancipação. Em vez de romper com as estruturas excludentes do Império, o novo regime perpetua desigualdades, utilizando a escolarização como instrumento para moldar comportamentos, integrar imigrantes ao sistema produtivo e consolidar um projeto político elitista sob o verniz de modernização.

Do ponto de vista econômico, a elevação do estatuto social do trabalhador determinará a ascensão paralela dos padrões materiais de grande massa demográfica, ou pelo menos perspectivas para essa ascensão. E ao mesmo tempo, como consequência, impulsiona o giro comercial e financeiro. Tudo isso contribui, como é facilmente compreensível para a ativação da economia e do desenvolvimento do mercado interno. Nesse sentido, far-se-á particularmente sentir a imigração de trabalhadores europeus. Essa imigração, além de proporcionar mão de obra quantitativa e qualitativamente de grande valor O o que tornou possível, entre outros efeitos do maior relêvo, o rápido incremento da produção cafeeira, que seria, o principal fator responsável do considerável progresso econômico verificado no Brasil a partir do último quartel do século passado, progresso esse que pelo seu vulto excepcional, constitui verdadeiro salto qualitativo da evolução econômica brasileira), além disso, a imigração europeia constituiu fator particularmente notável na estimulação dos padrões culturais da população brasileira (Prado, p. 129-130, 1966).

A valorização do trabalho e a imigração europeia, foi uma estratégia adotada pelas elites agrárias, especialmente os cafeicultores paulistas, para ampliar a produtividade e sustentar o modelo agroexportador - base da economia brasileira, no ato da Proclamação da República. Favorecendo o fortalecimento de uma elite rural, assentada em uma política oligárquica, que atuava por meio do coronelismo, e assim controlava a produção e os mecanismos econômicos e políticos locais, perpetuando uma estrutura excludente e clientelista.

Ao disponibilizar força de trabalho qualificada e promover a difusão de novos padrões culturais, a imigração europeia foi absorvida pelas oligarquias como parte de um processo de modernização que preservava estruturas tradicionais de poder. Esse movimento permitiu a expansão econômica sem comprometer a hegemonia política das seculares elites rurais. Nesse cenário, o coronelismo operava como instrumento de controle social e político, assegurando que nos interiores continentais do Brasil, a ordem vigente fosse sustentada por práticas como o voto a cabresto que garantiam a continuidade dos interesses dominantes.

Essa política oligárquica, vigente no período, ficou conhecida como *Política Café com Leite* e representou um grande acordo entre as principais oligarquias regionais — paulistas e mineiras —, grandes produtores de café e de gado leiteiro, respectivamente. Nesse contexto,

A política econômica de “valorização” dos produtos agrícolas, mais diretamente o café, feita com utilização do capital estrangeiro concentrava os lucros nas mãos da burguesia estrangeira e da “camada senhorial”, também chamada “burguesia agrário-exportadora” brasileira (Ribeiro, 2003, p. 79).

Ao recorrer ao capital externo para sustentar os preços do café no mercado internacional, o Estado brasileiro favoreceu a concentração de renda nas mãos da burguesia agroexportadora — composta por grandes fazendeiros e comerciantes —, bem como da burguesia estrangeira que financiou e lucrava com as exportações. Essa política aprofundou a dependência econômica do Brasil em relação ao capital internacional e perpetuou uma estrutura oligárquica excludente que limitava o desenvolvimento de setores produtivos internos e ampliava as desigualdades sociais.

Com o advento da República, as principais cidades brasileiras, especialmente algumas capitais, passaram a vivenciar um processo de urbanização e industrialização, marcado pela formação de centros urbanos e pela instalação de indústrias em regiões específicas do país. Exemplo foi a construção da nova capital

mineira, Belo Horizonte (1894-1897); e as reformas urbanas do Rio de Janeiro, São Paulo e Manaus – inauguração do Aqueduto da Lapa - RJ (1896), Estação da Luz - SP (1901) e a inauguração do bonde elétrico em Manaus (1899). Esse processo de urbanização trouxe mudanças significativas na estrutura social e econômica de algumas regiões e estados. Observamos, nesse contexto, os primeiros ensaios de uma economia urbana e industrial, ainda incipiente, que demandaria décadas até se consolidar de fato. A modernização custava caro aos trabalhadores urbanos que começavam à apinhar as cidades, mas especialmente as trabalhadoras e trabalhadores do campo, distantes das benéficas do progresso, sustentado pelo suor de seus trabalhos de sol a sol.

Assim, a sociedade brasileira continua a modernizar-se, mas a um custo, pesadamente pago pela maioria da população, excluída de tais benefícios por viver no campo. E, curiosamente, sendo aquela que produz riqueza, uma vez que é a mão de obra da lavoura cafeeira (Ribeiro, 2003, p. 79).

As discrepâncias entre o desenvolvimento do campo e da cidade era desigual e combinado com profundas desigualdades sociais e regionais. Neste contexto, o trabalho campesino, essencial para o funcionamento da produção agrícola, foi excluído das melhorias sociais e econômicas, revelando uma contradição estrutural em que o progresso se constrói sobre o sacrifício daqueles que o sustentam, sem que estes sejam incluídos nos frutos da transformação. Essa análise reforça a ideia de que a modernização brasileira, longe de ser inclusiva, acirrou desigualdades históricas entre a vida no campo e a vida na cidade.

O país, enquanto recém-formada nacionalidade republicana, ainda carecia de uma organização federal minimamente articulada. As antigas províncias foram transformadas em estados federados, cada qual buscando afirmar suas prioridades e interesses, dentro de uma lógica de negociações e alinhamentos conhecida como “*política de governadores*”. Embora formalmente estruturado sob um modelo federalista, na prática, o Brasil mantinha o poder local das oligarquias regionais o que consolidava uma federação marcada por diferenças econômicas e políticas e acirrava as disputas de poder entre os entes federativos.

O federalismo, implantado em substituição ao centralismo do Império, confere aos estados uma enorme soma de poder, que se distribui entre o estado e os municípios. Sobre esse princípio edifica-se a força política dos coronéis no nível municipal e das oligarquias nos níveis estadual e federal. A centralidade

conferida aos direitos individuais, deixando de lado a preocupação com o bem público, ou seja, a virtude pública ou cívica que está no cerne da ideia de república, funciona como barreira no processo de construção da cidadania no Brasil (Resende, 2003, p. 93).

Nesse contexto, a organização do sistema educacional também refletiu as contradições desse modelo federativo. Cabia a cada estado definir suas próprias políticas educacionais e organizações curriculares, o que resultou em uma grande desigualdade na oferta e na qualidade da educação ao longo da Primeira República. Os interesses locais, frequentemente subordinados às elites regionais, moldaram a organização da escola, o que dificultou e atrasou a constituição de um projeto nacional de educação pública e cidadã:

a descentralização, consagrada na Constituição de 1891, desobrigou o governo federal e atribuiu aos Estados a função de organizar, legislar e manter o ensino primário, abolindo a obrigatoriedade e omitindo-se em relação à ideia de um sistema nacional de ensino (Zotti, 2004, p. 71).

Segundo a autora, na defesa dos princípios federativos e da autonomia dos estados, a oligarquia cafeeira desobrigava-se de propor políticas educacionais nacionais, consolidando enormes desigualdades entre as regiões e perpetuando a precariedade do ensino primário. Controversamente, apesar dessas disparidades e da fragmentação das políticas públicas, de 1889 até a Constituição de 1967, o Brasil manteve o nome oficial de Estados Unidos do Brasil, o que sugeria uma união federativa harmoniosa, diante do contraste com a realidade excludente e desigual da educação nacional.

Em 1890, de um total de 14.333.915 da população brasileira, 85% era analfabeta e até 1920, de um total de 30.635.605, 75% da população maior de 15 anos seguia analfabeta, segundo índices de analfabetismo da população brasileira para pessoas de todas as idades do Instituto Nacional de Estatísticas³¹. O analfabetismo apresenta-se como um grande problema nas transformações sociais em curso.

A industrialização em desenvolvimento em algumas cidades do Brasil, exigia outras qualificações aos trabalhadores que até então eram tratadas como irrelevantes para o trabalho no campo. Ler e escrever passa a ser uma necessidade a parcelas

³¹ *Anuário Estatístico do Brasil*, ano II, 1936, p. 43.

maiores da população, ou seja, a classe trabalhadora precisava ser efetivamente educada para os novos postos de trabalho nos centros urbanos em desenvolvimento. Nas palavras de Maria Luísa Santos Ribeiro (2003, p. 82), as técnicas de leitura e escrita vão se tornando instrumentos necessários à integração em tal contexto social.

O futuro trabalhador brasileiro necessitava de conhecimentos variados, ainda que "limitadíssimos". A inserção na cultura escrita visava à formação do caráter e ao esclarecimento próprio da racionalidade da sociedade moderna contra a ignorância. Além desses saberes, caberia ainda à escola primária prover às camadas populares alguns conhecimentos técnicos, de cunho profissional (Souza, 2008, p. 35).

Esta ênfase na alfabetização trazida no seio do ideário republicano, não garante que providências organizadas nacionalmente sejam estabelecidas para sanar e/ou amenizar as mazelas educacionais, considerando que uma parcela ínfima da população tinha acesso à educação no transitar dos séculos XIX e XX. Mas de reformas em reformas o ensino primário e a formação de professoras foi se constituindo no processo de desenvolvimento sócio, político, econômico e cultural da república.

As análises desenvolvidas neste capítulo tomam como marco histórico final a promulgação das Leis Orgânicas de 1946, que representam a primeira legislação nacional voltada à organização do ensino primário e à formação de professoras no Brasil. O objetivo central é compreender como se estruturou a educação das mulheres para o trabalho nesse contexto histórico, com ênfase na identificação de indícios de divisão sexual do trabalho presentes nos currículos prescritos para a escolarização da infância e para a formação docente. A análise considera os elementos normativos que orientaram essas formações e as relações entre gênero, educação e trabalho, contribuindo para evidenciar as permanências e as contradições das políticas educacionais no período republicano.

6.2 A EDUCAÇÃO DA MULHER PARA O TRABALHO NA PRIMEIRA REPÚBLICA: entre a docência, a obediência e a manutenção da ordem social

As primeiras reformas educacionais da República foram de responsabilidade de Benjamin Constant, então *Ministro e Secretário de Estado dos Negócios da Instrução Pública, Correios e Telegraphos* (1890), através de decretos que regulamentavam o ensino na capital do país no período, o Rio de Janeiro. Inspirado

no pensamento positivista de Augusto Comte³², o ministro militar difundiu este ideário pelo Brasil. O positivismo³³ teve uma influência significativa na formação da República Brasileira, principalmente na transição entre o Império e a Primeira República. Suas ideias, que enfatizavam a ciência, a ordem e o progresso, foram fundamentais para a legitimação do novo regime e para a construção de uma nova ordem social, política e econômica.

O Decreto nº 407, de 17 de maio de 1890, instituiu o *Regulamento para a Escola Normal da Capital Federal da Republica dos Estados Unidos do Brazil*³⁴:

Art. 1. A Escola Normal e um estabelecimento de ensino profissional: tem por fim dar aos candidatos á carreira do magisterio primario, a educação intellectual, moral e pratica necessaria e sufficiente para o bom desempenho dos deveres de professor, regenerando progressivamente a escola publica de instrucção primaria (Brasil, 1890, Decreto nº 407).

O segundo artigo estabelece que *o ensino é gratuito, integral e destinado a ambos os sexos*. Institui que poderiam ingressar nos estudos para formação de professores na capital do país aqueles que comprovassem os requisitos definidos no artigo 7º, inciso I: “*Certidão de idade ou documento equivalente por onde se prove que o requerente tem quinze (15) annos e a requerente quatorze (14) annos, pelo menos*” (Brasil, 1890). Os incisos seguintes estabeleciam os demais critérios: ser aprovado em um exame de admissão que avaliava conhecimentos básicos em leitura, ditado, noções elementares de gramática portuguesa, aritmética prática (incluindo as quatro operações com números inteiros, frações e decimais), noções do sistema métrico decimal e conceitos geométricos; apresentar atestados de boa conduta, emitidos por pelo menos duas pessoas de reputação reconhecida e autenticados por tabelião

³² Filósofo francês, Augusto Comte (1798 - 1857), foi o principal difusor do positivismo - método científico, político e sociológico, na Europa no século XIX. Defende e propaga o domínio do homem sobre a natureza, e consequentemente o progresso do capitalismo em ascensão que culmina com a intensificação da exploração do homem pelo homem, na expansão técnica e industrial do mais novo sistema de produção da vida.

³³ O positivismo esteve presente de forma marcante no ideário das escolas e na luta a favor do ensino leigo das ciências e contra a escola tradicional humanista religiosa. O currículo multidisciplinar – fragmentado – é fruto da influência positivista. (...) No Brasil esta influência aparece no início da República e na década de 70, com a escola tecnicista. Foi muito divulgado por intermédio do Apostolado Positivista que se incorporou ao movimento pela proclamação da república e da elaboração da constituição de 1891. O movimento republicano apoiou-se em idéias positivistas para formular sua ideologia da ordem e do progresso, graças particularmente à atuação de Benjamim Constant (1836-1891) (Iskandar; Leal, 2002, p. 3).

³⁴ BRASIL. Decreto nº 407, de 17 de maio de 1890. *Regulamento para a Escola Normal da Capital Federal da Republica dos Estados Unidos do Brazil*. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-407-17-maio-1890-520797-publicacaooriginal-1-pe.html>.

público; não apresentar qualquer deficiência física que comprometesse sua capacidade futura para o magistério; aceitar participar, sem ônus adicional, das aulas, avaliações periódicas e atividades práticas solicitadas pelos professores, visando acompanhar seu desempenho e merecimento acadêmico (Brasil, 1890).

Objetivava-se na escola para a formação de trabalhadores - professoras e professores do magistério primário, o bom desempenho (intelectual, moral e prático) dos professores, que segundo a lei, regeneraria progressivamente a escola pública de instrução primária. O *Artigo 3º estabelece as matérias de ensino, agrupadas em dois cursos — de Ciências e Letras e de Artes — e distribuídas em cinco séries (Art. 4º):*

Curso de Scencias e Lettras

Portuguez, especialmente redacção; noções de litteratura nacional.

Francez: regras essenciaes da grammatica estudadas praticamente; traducção.

Geographia geral e chorographia do Brazil: cartographia.

Historia universal e especialmente do Brazil.

Mathematica: arithmetica, algebra, geometria preliminar, trigonometria, noções de calculo e geometria geral, elementos de mecanica racional.

Astronomia: geometria celeste e noções de mecanica celeste.

Physica e chimica; noções de mineralogia e geologia.

Biologia: leis da organização e dos actos dos seres vivos.

Sociologia: instituições fundamentaes da existencia social, leis da evolução do entendimento, da actividade e do sentimento.

Moral: faculdades ou funcções relativas aos elementos da natureza humana. Moral theorica e moral pratica, especialmente no que diz respeito á profissão do magisterio.

Curso de Artes

Desenho: estudo geral do traço á mão livre (stigmographia); ornamentação vegetal e animal; desenho colorido, dictado, de memoria e de invenção ou composição.

Calligraphia: letra ingleza especialmente; letra gothica e de phantasia.

Musica: leitura musical e estudo completo do solfejo, canticos escolares, moraes e patrioticos; córos; estado elementar do piano.

Gymnastica: exercicios de corpo livre.

Trabalhos de agulha, especialmente costura chã; córte e feitio.

Trabalhos manuaes: technologia das profissões elementares; manejo das principaes ferramentas (Brasil, 1890, Decreto nº 407).

Na organização curricular da 4ª série, observa-se a presença explícita de disciplinas que evidenciam a divisão sexual do trabalho, institucionalizada por meio da distinção entre "Trabalhos de agulha", destinados às alunas, e "Trabalhos manuais", voltados aos alunos (Brasil, 1890, Decreto nº 407 - Art. 4º). Essa separação revela a normatização legal de uma lógica de gênero que associava meninas às atividades domésticas e manuais ligadas a trabalhos manuais considerados femininos — a costura; enquanto os meninos eram orientados a práticas consideradas mais técnicas ou produtivas. A letra da lei, ao prescrever conteúdos diferenciados com base

no sexo, reforça a naturalização dos papéis sociais atribuídos a homens e mulheres, consolidando a escola como espaço de reprodução da divisão sexual do trabalho.

A promulgação deste decreto evidencia o caráter profissionalizante da Escola Normal, cuja missão era formar professores para o magistério primário, dentro de uma lógica de regeneração da instrução pública. A proposta formativa presente nesta legislação, combinava elementos intelectuais, morais e práticos, revelando a tentativa de qualificação técnica, concomitante com a conformação ética e comportamental das trabalhadoras e trabalhadores docentes. Essa educação moral e prática, em relação às mulheres, apresentava contornos específicos, além de competência pedagógica, para as professoras prescrevia conduta compatível com padrões de docilidade, disciplina e respeito à hierarquia.

No mesmo ano, instituiu-se o Regulamento da Instrução Primaria e Secundaria do Districto Federal, Decreto nº 981, de 8 de novembro de 1890³⁵:

Art. 2º A instrução primaria, livre, gratuita e leiga, será dada no Districto Federal em escolas publicas de duas categorias:

1ª escolas primarias do 1º gráo;

2ª escolas primarias do 2º gráo.

§ 1º **As escolas do 1º gráo** admittirão alumnós de 7 a 13 annos de idade, e as do 2º gráo, de 13 a 15 annos. **Umas e outras serão distinctas para cada sexo**, porém meninos até 8 annos poderão frequentar as escolas do 1º gráo do sexo feminino. (BRASIL, 1890, Decreto n. 981).

O decreto reitera a gratuidade na instrução primária em escolas públicas da capital brasileira, com classes específicas para o sexo femino. Prescreve o currículo organizado etariamente, no Artigo 3º:

§ 1º Este ensino será repartido em tres cursos: o elementar (para alumnos de 7 a 9 annos), o médio (para os de 9 a 11) e o superior (para os de 11 a 13), sendo gradualmente feito em cada curso o estudo de todas as materias. Sendo aplicado a todos os cursos o methodo intuitivo, servindo o livro de simples auxiliar, e de accordo com programmas minuciosamente especificados.

No quadro a seguir, constam excertos retirados diretamente do decreto, nos aspectos relacionados às matérias do currículo:

³⁵ BRASIL. Decreto n. 981, de 8 de novembro de 1890. *Regulamento da Instrução Primaria e Secundaria do Districto Federal*. Disponível em: <https://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/acervos/decreto-981-1890-reforma-benjamin-constant>.

Quadro 8- Regulamento da Instrução Primaria e Secundaria do Districto Federal
(Decreto nº 981/1890)Quadro 8- Regulamento da Instrução Primaria e Secundaria
do Districto Federal (Decreto nº 981/1890)

Currículo Instrução Primaria e Secundaria do Districto Federal (1890)	
Art. 3º O ensino das escolas primarias do 1º gráo, que abrange tres cursos, comprehende: Leitura e escripta; Ensino pratico da lingua portugueza; Contar e calcular. Arithmetica pratica até regra de tres, mediante o emprego, primeiro dos processos espontaneos, e depois dos processos systematicos; Systema metrico precedido do estudo da geometria pratica (tachymetria); Elementos de geographia e historia, especialmente do Brazil; Lições de cousas e noções concretas de sciencias physicas e historia natural; Instrução moral e civica; Desenho; Elementos de musica; Gymnastica e exercicios militares; Trabalhos manuaes (para os meninos); Trabalhos de agulha (para as meninas); Noções praticas de agronomia.	Art. 4º O ensino das escolas primarias do 2º gráo, que abrange tres classes, comprehende: Calligraphia; Portuguez; Elementos de lingua franceza; Arithmetica (estudo complementar). Algebra elementar. Geometria e trigonometria; Geographia e historia, particularmente do Brazil; Elementos de sciencias physicas e historia natural applicaveis ás industrias, á agricultura e á hygiene; Noções de direito patrio e de economia politica; Desenho de ornato, de paisagem, figurado e topographico; Musica; Gymnastica e exercicios militares; Trabalhos manuaes (para os meninos) e Trabalhos de agulha (para as meninas).
Paragraphe unico. A instrução moral e civica não terá curso distincto, mas occupará constantemente e no mais alto gráo a attenção dos professores.	

Fonte: Decreto nº 981/1890. Organizado pela autora.

Dentre os componentes curriculares descritos, destacamos aquele que dialoga diretamente com o tema desta pesquisa: a educação das mulheres para o trabalho. Tal como já observado anteriormente no currículo da Escola Normal, identificamos a presença de uma divisão por sexo nos dois níveis de ensino, expressa de forma explícita em determinadas matérias. Vale recordar que o decreto de formação de professores (nº 407/1890), pertence à mesma reforma educacional. Este ao tratar do curso de Artes no Ensino Normal, em nível secundário, já delineava o conteúdo dessas matérias para as alunas (trabalhos de agulha e trabalhos manuais). Ao estabelecer conteúdos diferenciados para meninos e meninas, o currículo contribui para legitimar a concepção de que homens e mulheres devem ocupar papéis distintos na sociedade e no mundo do trabalho.

A mesma lei também regulamenta a direção das escolas que institui, conforme o artigo 7º:

As escolas do 1º gráo para o sexo masculino serão **dirigidas** de preferencia por **professoras no primeiro curso**, e por professores no 2º e 3º cursos, respectivamente auxiliados por adjuntas ou adjuntos; **as escolas do 1º gráo para o sexo feminino só o serão por professoras em todos os seus cursos**; nas **escolas do 2º gráo, porém, será o magisterio exercido por professores ou professoras, conforme o sexo a que a escola se destinar** (Brasil, 1890).

Esse artigo explicita a oficialização da presença feminina no espaço público por meio do exercício do magistério, marcando simbolicamente a entrada da mulher no mundo do trabalho remunerado, ainda que de forma restritiva e subordinada. Como observa Antonia Marlene Vilaça Telles (2015), esse processo revela um paradoxo histórico ao longo dos séculos XIX e XX: a mulher passa de figura marginalizada no campo educacional a protagonista essencial na formação de novos cidadãos. Sua inserção no magistério, contudo, não rompe com as hierarquias de gênero, mas reafirma o ideal de que a docência feminina está ligada às habilidades naturais de cuidado, moralização e domesticidade. Segundo a autora,

A função social feminina, predominantemente, esteve atrelada às atividades do lar, de esposa e mãe; a primeira educadora e na visão do ideário positivista, a pessoa melhor preparada para exercer a função de educar e formar o cidadão. Para os positivistas, a mulher, por ser o sexo afetivo, tinha em sua natureza, a moral e altruísmo, elementos essenciais para a regeneração da humanidade, via educação (Telles, 2015, p. 8).

Nas palavras do próprio Augusto Comte (1978), superiores pelo amor, mais dispostas a subordinar a inteligência e a atividade ao sentimento, as mulheres constituem espontaneamente seres intermediários entre a Humanidade e os homens. Nesta perspectiva as mulheres são as mais adequadas para propagar os ideais republicanos de moralidade e civismo.

Os decretos desta reforma não foram políticas nacionais para a educação, restringindo-se a legislar a educação no Distrito Federal. Como afirma Saviani (2005, p. 30), o governo central, ocupa-se do ensino secundário e superior com jurisdição sobre o ensino primário apenas no Distrito Federal. Amplamente criticada, perdurando pouco tempo, mas em certa medida influenciaram políticas futuras e evidenciam influências positivistas na organização curricular do ensino e para a nova ordem social

em constituição. Um exemplo disso foi a introdução dos estudos científicos, que se buscava conciliar com os estudos literários.

Tal como se deu nas reformas tratadas acima, as reformas educacionais posteriores, em sua maioria, preservaram o vínculo estrutural entre a formação de professoras — centrada nas Escolas Normais — e o funcionamento do ensino primário. De reforma em reforma, consolidaram-se as diretrizes das políticas educacionais ao longo da República, no intervalo histórico abordado neste estudo, que se estende até 1946.

A primeira Constituição republicana (1891), reafirmou a descentralização educacional já estabelecida pelo Ato Adicional de 1834, ou seja, manteve o ensino primário sob a responsabilidade dos estados, consolidando a fragmentação das políticas educacionais no país. Essa descentralização, embora coerente com o modelo federalista, continuou a aprofundar as desigualdades regionais, já que a oferta e a qualidade do ensino passaram a depender das condições políticas e econômicas de cada estado. Os estados estavam incumbidos de promover a educação na República, independentemente de diretrizes nacionais unificadas, o que comprometeu a construção de uma educação pública e articulada em âmbito nacional.

O regime republicano atribuiu à educação um lugar central em suas ações de Estado em prol da construção de uma sociedade na qual pudesse exercer o seu poder. Dada a maneira como foi conduzida a transição política entre a Monarquia e a República, esta última não pôde contar prontamente com a aquiescência popular, importante elemento para a manutenção da ordem e do controle social. Deste modo, contou com a escola para popularizar o seu construto ideológico, pelo qual objetivou “republicanizar” a população (Costa, 2011, p. 75).

Ao investir na escola como instrumento de propagação dos ideais republicanos, o Estado visava não apenas formar cidadãos obedientes às novas instituições, mas também moldar subjetividades alinhadas aos valores do progresso, da ciência e da ordem. Nesta perspectiva, a educação opera como um dispositivo político pedagógico estratégico, orientado por currículos e práticas escolares que enfatizavam a nacionalidade, a moral cívica e a história oficial do Brasil na ótica republicana. Essa construção simbólica do projeto nacional visava a substituição de antigas lealdades monárquicas por um sentimento de pertencimento à República.

A escola pública, nesse contexto, foi concebida não apenas como espaço de aprendizagem, mas como uma arena de disputa ideológica, na qual se confrontavam a memória monárquica e o ideário republicano. Isso evidencia que a educação esteve

longe de ser neutra; ao contrário, constitui-se um território privilegiado para a legitimação do poder estatal e construção de consensos políticos.

Nesse contexto, consolidam-se as primeiras políticas educacionais estaduais, destacando-se a criação dos grupos escolares, inicialmente implantados no estado de São Paulo em 1893. Considerados uma das principais inovações pedagógicas dos primórdios da República brasileira, os grupos escolares consistiram na reunião de escolas isoladas³⁶ próximas, estruturadas em um único estabelecimento, com turmas distribuídas por séries e com maior racionalização administrativa e pedagógica. Segundo o verbete de Lage (2006), disponível no glossário do HISTEDBR³⁷,

O ensino primário era ministrado em quatro anos, com um programa enciclopédico com matérias que proporcionavam uma educação integral - a educação física, intelectual e moral. Previa a utilização do método intuitivo, o qual usava diversificados materiais didáticos, laboratórios e museus. Exigia-se uma rígida disciplina dos alunos (assiduidade, asseio, ordem, obediência, etc.). O tempo escolar passou a ser controlado através do calendário. Havia também práticas “ritualizadas” e “simbólicas”, como os exames finais, as exposições escolares, as datas cívicas e as festas de encerramento do ano letivo. A escola graduada foi também responsável por gerar novos “dispositivos de racionalização administrativa e pedagógica”, necessários para o desenvolvimento da sociedade capitalista, principalmente nos processos de urbanização e industrialização. Foi ainda um projeto cultural a favor da nação, o qual educava mais do que instruía.

A estrutura disciplinar e racional da escola graduada, conforme descrita pela autora (2006), revela uma lógica educacional alinhada às exigências da modernidade capitalista, na qual o controle do tempo, a normalização de condutas e a valorização de práticas simbólicas contribuíram para a formação de sujeitos úteis ao projeto nacional. No caso específico das mulheres, esse modelo escolar funcionou como ferramenta de modelagem social, direcionando a educação feminina para funções consideradas historicamente adequadas ao seu papel na divisão sexual do trabalho. A educação física, intelectual e moral oferecida às meninas não visava prepará-las para a autonomia profissional plena, mas para o desempenho eficiente das atividades

³⁶ Neste tipo de escola, o mesmo professor continuava ministrando o ensino para diferentes classes de alunos, numa mesma sala de aula. (...) Consideradas muitas vezes como “um mal necessário”, as escolas isoladas tornaram-se em todo o Brasil, a expressão da “escolinha” do bairro e da roça, a escola alfabetizante instaladas predominantemente em zonas de população rarefeita, modesta em suas finalidades e marcada por muitas carências (Souza, 2008, p.45-46). O tipo comum de escola primária é a de um professor e uma só classe, agrupando alunos de vários níveis de adiantamento (Ribeiro, 2003, p. 85). Essas escolas existem ainda nos dias de hoje, conhecidas como escola multisseriada.

³⁷ Disponível no Glossário HISTEDBR - Grupo de Estudos e Pesquisas: História, Sociedade e Educação do Brasil. Coleção Navegando pela História da Educação Brasileira. Campinas: 2002: <https://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/grupo-escolar> Acesso em: 20 abr. 2025.

ligadas às esferas domésticas e ao cuidado, reforçando padrões de feminilidade e submissão social.

A implementação de dispositivos pedagógicos modernos e de práticas ritualizadas serviam também para consolidar uma hierarquia de saberes, na qual o conhecimento útil associado à formação masculina. Enquanto para as mulheres, o saber escolar era instrumentalizado como forma de garantir inserção subordinada no projeto capitalista, preparando-as para ocupações de limitado prestígio e baixa remuneração, como o magistério primário, o trabalho em fábricas têxteis ou o serviço doméstico. Assim, ao mesmo tempo em que a escola promovia a ideia de progresso e cidadania, reproduzia desigualdades estruturais de gênero, limitando a emancipação plena das mulheres por meio da educação.

Quando o ensino era visto como instrumento de formação do cidadão republicano, combate ao analfabetismo e integração nacional, os grupos escolares se converteram em símbolos e funcionaram como divulgadores dos valores republicanos, segundo Rosa Maria de Sousa Martins (2010, p. 86). Para Saviani (2021) o Grupo Escolar foi uma escola eficiente para a seleção e a formação das elites. A expressão de uma política educacional de caráter público, que emergiu com vistas a atender o projeto republicano de estabelecer uma elite moderna.

A experiência foi gradualmente difundida por outros estados, onde se deu a implantação e a institucionalização desse modelo de organização do ensino primário: Maranhão (1903), Minas Gerais (1906), Grande do Norte (1908), Mato Grosso (1908), Espírito Santo (1908), Paraíba (1911), Santa Catarina (1911), Sergipe (1916) e Goiás (1918).

Desde o início, os grupos escolares encarnaram o modelo ideal de escola pública primária. Instalados nos núcleos urbanos, em prédios especialmente construídos para a escola ou em edifícios adaptados e contando quase sempre com um quadro de professores normalistas melhor remunerados, as condições materiais e pedagógicas desse tipo de escola ancoraram as representações contrastante entre a superioridade delas em relação à simplicidade das escolas isoladas (Souza, 2008, p.42 e 43).

Os grupos escolares, segundo Saviani (2021), constituíram um fenômeno tipicamente urbano, já que no meio rural ainda predominavam as escolas isoladas por muito tempo. Segundo dados apresentados por Lourenço Filho³⁸ (2002, p. 46) em

³⁸ Na ocasião, o diretor geral do Departamento Nacional de Educação, o pedagogo Lourenço Filho, publicou dados sobre a educação brasileira em 1940 no livro *Tendências da Educação brasileira* (1940).

1937, indicando que no Brasil havia um total de 29.406 escolas estaduais e municipais, destas 1.689 eram grupos escolares e 26.638 escolas isoladas; em Minas Gerais, tem-se 4.863 escolas, sendo 311 grupos escolares e 4.440 escolas isoladas.

Portanto, os grupos escolares são uma modalidade de ensino primário bem mais restrita que as escolas isoladas, existentes em maior número e por mais tempo no ensino primário do país. Um contraste, quando observamos o mapeamento do estado do conhecimento deste estudo, considerando o quantitativo de pesquisas acadêmicas dedicadas a investigar a história da educação brasileira neste período que tem por tema os grupos escolares e/ou um grupo escolar específico.

Importante salientar que o ensino profissionalizante, incluso no projeto de civismo republicano, estava presente no ensino primário. Em 1909, o Presidente da República do Estados Unidos do Brasil, através do Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909, *Crêa nas capitães dos Estados da Republica Escolas de Aprendizizes Artifices, para o ensino profissional primário e gratuito*.

Art. 1º. Em cada uma das capitães dos Estados da Republica o Governo Federal manterá, por intermedio do Ministerio da Agricultura, Industria e Commercio, uma Escola de Aprendizizes Artifices, destinada ao **ensino profissional primario gratuito**.

Art. 2º. Nas Escolas de Aprendizizes Artifices, custeadas pela União, se procurará formar operarios e contra-mestres, ministrando-se o ensino pratico e os conhecimentos technicos necessarios aos menores que pretendem aprender um officio, havendo para isso até o numero de cinco oficinas de trabalho mnual ou mecanico que forem mais convenientes e necessarias no Estado em que funccionar a escola, consultadas, quanto possivel, as especialidades das industrias locais.

Art. 3º. O curso de oficinas durará o tempo que for marcado no respectivo programa, aprovado pelo ministro, sendo o regimen da escola do externato, funcionando das 10 horas da manhã às 4 horas da tarde.

Art. 6º. Serão admitidos os individuos que o requererem dentro do prazo marcado para a matrícula e que possuirem as seguintes requisitos, preferidos os desfavorecidos da fortuna: a) idade de 10 annos no minimo e de 13 annos no maximo; b) não soffrer o candidato molestia infecto-contagiosa, nem ter defeitos que o impossibilitem para o aprendizado do officio.

Estabeleceu-se, em todas as capitais dos estados brasileiros, um modelo de ensino profissionalizante público, de nível primário e gratuito, mantido com recursos da União. Essa modalidade de educação destinava-se a meninos entre 10 e 13 anos de idade, com o objetivo de formar operários e contramestres voltados para as demandas do trabalho urbano-industrial. O surgimento do ensino técnico-

profissionalizante — do ensino prático, no contexto do virar do século —, vincula-se às ideias de modernização e também a influências do positivismo na educação brasileira. Um modelo de ensino baseado na concepção de que a escola deveria ser voltada para a formação de trabalhadores qualificados para atender às necessidades da indústria emergente do país, atravessou o século XX e marcou significativamente a constituição da República brasileira. É considerada a lei pioneira do ensino técnico profissional no Brasil.

É importante destacar as desigualdades sociais e de gênero presentes na lei das Escolas de Aprendizes e Artífices, uma vez que essa política se destina especialmente para meninos oriundos de famílias pobres e, ao mesmo tempo, evidenciava uma clara divisão sexual do trabalho, ao excluir totalmente as meninas do processo de formação profissional. Apesar dessas controvérsias, e considerando seu caráter pioneiro na implantação da educação técnico-profissional no país, essa legislação pode ser considerada a única iniciativa nacional voltada ao nível do ensino primário sob a incumbência da União durante o período da Primeira República. Uma exceção, entre as demais escolas primárias do país de responsabilidade dos estados, conforme Zotti (2004).

Ao analisarmos essas duas modalidades do ensino primário, percebemos os contrastes quanto ao público a que cada tipo de escola se destinava no período. Enquanto os grupos escolares e/ou as escolas modelos, estavam organizados especialmente em alguns centros urbanos do país, destinavam-se às elites dos estados, as outras escolas, como as isoladas e as profissionalizantes, atendiam alguns dos filhos dos trabalhadores, especialmente os meninos.

À escola primária foram atribuídas inúmeras finalidades e grandes expectativas. Caberia a ela moldar o caráter das crianças, futuros trabalhadores do país, incutindo-lhes especialmente valores e virtudes morais, normas de civilidade, o amor ao trabalho, o respeito pelos superiores, o apreço pela pontualidade, pela ordem e pelo asseio. E, de modo muito especial, deveria a escola popular colaborar na importantíssima obra de consolidação da nação brasileira, veiculando valores cívico-patrióticos, por meio dos quais cultivaria nas novas gerações amor pela pátria (Souza, 2008, p.37-38).

Desse modo, podemos afirmar que a escola primária passou a exercer um papel formador central, funcionando como uma extensão tanto da família quanto do Estado. Sua função ultrapassava a mera transmissão de conhecimentos científicos, ao incorporar uma visão de mundo alinhada aos ideais de progresso, disciplina e

unidade brasileira. Tratava-se de um espaço estratégico de constituição e reforço da identidade brasileira. O cotidiano escolar das crianças era permeado por rituais, símbolos e narrativas que exaltavam os feitos da nação e moldavam condutas conforme os valores considerados desejáveis para a construção de uma sociedade produtiva e coesa.

No modo de organização do ensino republicano, o professor ou a professora assumia a responsabilidade de adaptar o aluno às transformações sociais, atuando como elo entre a família e a escola, ao transmitir conhecimentos, valores morais e culturais. Nas palavras de Lacerda (2016, p. 42), a missão de formar os futuros cidadãos da república demandava uma liderança científica e moral. A Primeira República consolidou a figura da professora como personagem central na educação da infância e na formação moral dos futuros cidadãos, atribuindo-lhe um papel estratégico na difusão dos valores cívicos e na construção da identidade nacional. Essa responsabilização foi atribuída especialmente às mulheres, associando-as a uma missão educadora, que vinculavam o feminino à maternidade, portanto ao cuidado, à docilidade e à moralidade. Nesse contexto, o magistério, especialmente o feminino, passou a ser socialmente valorizado não apenas como profissão, mas principalmente como vocação, sacerdócio. Como destaca Costa (2011, p. 75),

O professor foi visto, então, como verdadeiro “sacerdote”, dada a importância da “missão” na qual atuava: a construção da nação brasileira. Esta representação feita acerca do trabalho docente esteve ligada à estratégia de valorização do ofício do professor por meio da qual o Estado buscou contar com a sua contribuição comprometida e abnegada, enfim, absoluta.

Essa representação do professor — e, de forma cada vez mais recorrente, da professora — esteve ligada à estratégia estatal de promover a adesão ideológica à ordem republicana, por meio da escola primária. Ao valorizar simbolicamente a profissão, o Estado buscava assegurar o engajamento comprometido do corpo docente. A atuação das mulheres era vista como extensão dos papéis maternos no espaço público, por isso tornam-se peças-chave na consolidação do projeto republicano, assumindo um lugar de destaque na educação da infância, para a moralização das condutas e a formação de sujeitos adaptados à nova ordem social, política e econômica.

As professoras eram vistas como modelos de conduta moral, sendo esperado delas um comportamento exemplar que inspirasse seus alunos a seguirem princípios éticos e a se tornarem bons cidadãos. Mas exigia-se delas conduta ilibada, no processo de preparação para a docência, às alunas mulheres era exigida, além da formação científica, caracterizada pelo preparo profissional, capacidade moral suficiente para garantir a competência das professoras (Lacerda, 2016, p. 40).

Rosa Maria de Sousa Martins (2010), acrescenta que ser professora na República, era apropriar-se dos ideais republicanos de formar o povo brasileiro de acordo com os princípios de civilizar, moralizar e de higienizar, para conquistar a modernidade, a civilidade e o progresso. Neste processo civilizatório da sociedade republicana, os estudantes deveriam adquirir: bons costumes, higiene e saúde, valores morais, tornando-se cidadãos responsáveis pela nova ordem, em respeito às normas e à sociedade.

A formação para o progresso estava na alçada do principal agente da condução da prática pedagógica, o professor (Costa, 2011), e por meio de uma formação moral e cívica. Neste contexto, as mulheres estão mais presentes como professoras, considerando que a formação do normal foi gradativamente ampliando-se, após seu início no período imperial, mas as meninas seguem sendo uma minoria com acesso ao ensino primário.

O advento da República não chegou a trazer modificações substantivas no campo educativo. Mas as preocupações manifestadas no final do Império no que se refere ao desenvolvimento da instrução se mantiveram e, de certo modo, se aprofundaram ao menos na década de 1890, quando da implantação do novo regime político. É nesse quadro que podemos detectar o primeiro momento decisivo da formação docente no Brasil, cujo epicentro pode ser localizado na reforma da escola normal do Estado de São Paulo (Saviani, 2005, p. 13).

Portanto, as escolas normais seguiram se fortalecendo ao longo do desenvolvimento da República, impulsionadas pelos estados, responsáveis por organizar a educação da população. Uma das principais referências provém da reforma promovida em São Paulo, a partir do Decreto nº 27, de 12 de março de 1890, que *Reforma a Escola Normal e converte em Escolas Modelos as Escolas anexas*³⁹. Como parte das mudanças na formação de professoras no curso Normal de nível secundário, a reforma instituiu uma escola primária modelo para atuação das

³⁹ Texto original da legislação do estado de São Paulo, disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1890/decreto-27-12.03.1890.html>.

normalistas. Também, a reforma educacional mineira (1906), seguindo os exemplos em curso, implantou oficialmente os grupos escolares no estado e destinou a nova capital, Belo Horizonte, uma Escola Normal Modelo (Veiga, 2011). A autora enfatiza que a fundação desse tipo de instituição teve significado importante como expressão política local em praticamente todo o Brasil. Outras tantas reformas educacionais estaduais, permearam a história da educação brasileira nas décadas seguintes à virada dos séculos XIX e XX e foram importantes para a educação brasileira. No cenário nacional, continuava ausente uma política educacional coordenada pela esfera federal.

Nesse contexto, algumas práticas adotadas para o ensino primário continuaram ativas. Entre elas, destaca-se a persistência da separação entre meninos e meninas, que atravessou boa parte do século XX, reafirmando valores sociais pautados na moral religiosa. Como observa Souza (2008, p. 48),

A separação entre meninos e meninas também prevaleceu durante boa parte do século XX, ratificando valores sociais ancorados na moral religiosa. Apenas nas localidades onde não havia número suficiente de crianças de um mesmo sexo para o funcionamento da escola era permitido salas mistas. Nos grupos escolares, esta separação foi reforçada na distribuição dos espaços - entradas específicas para a seção masculina e feminina, recreios separados, alas e classes distintas.

As políticas de modernização se expandiam, mas continuavam impregnadas por arcaicas heranças patriarcais, que seguiram ditando os rumos da história. Nesse processo, a escola foi se consolidando como um espaço de duplo controle — pedagógico e simbólico —, responsável por produzir um modelo de trabalhadoras compatível com às exigências da ordem republicana e com o projeto de modernidade idealizado pelo Estado.

No contexto da primeira República, o magistério despontava como uma das escassas opções profissionais socialmente aceitáveis para as mulheres no período, sendo considerado uma extensão das atribuições femininas vinculadas ao cuidado, ao servir, à moralidades de cunho doméstico e familiar. A Escola Normal e suas regulamentações, desde suas origens no período imperial até a República, institucionalizou uma educação voltada à inserção das mulheres no mercado de trabalho de forma subordinada e limitada. Essa formação reforçou o papel da mulher como educadora moral da infância e guardiã dos valores cívicos da República.

A expectativa social em relação à formação de uma infância civilizada, capaz de proporcionar o progresso, associou-se às prescrições em torno do cumprimento adequado das funções concebidas como tarefas próprias das mulheres. Ou seja, a educação feminina deveria ter como base a construção de normas específicas para as mulheres na sua “natural” função social de educadora dos filhos ou ainda como formadora dos futuros cidadãos (Lacerda, 2016, p. 44).

Longe de representar uma via de emancipação, o magistério feminino, gradativamente, consolidou-se como um dispositivo de reprodução das desigualdades de gênero no mundo do trabalho, ao naturalizar a associação entre o cuidado, a docência e a feminilidade.

Paralelamente à história da educação brasileira tecida nas primeiras décadas do século XX, a vida social seguia marcada por intensas contradições. A luta de classes se acirra com o avanço das forças produtivas e, nesse panorama histórico mais amplo que buscamos contextualizar — centrado na relação entre mulheres e trabalho —, é importante destacar um marco significativo: em 1917, na cidade de São Paulo, cerca de 70 mil operárias e operários do setor têxtil (Cotonifício Rodolfo Crespi, bairro da Mooca em São Paulo) cruzaram os braços por 30 dias. As mulheres eram a maioria dos trabalhadores na produção têxtil, mesmo assim não estavam entre as lideranças sindicais. No entanto, propagavam suas pautas pelas ruas durante a greve geral mais emblemática da Primeira República: fim do trabalho infantil; segurança no trabalho; aumento salarial; escola para seus filhos, estavam entre as reivindicações da primeira greve geral do Brasil. Suas vozes, unidas às dos demais trabalhadores, revelavam que a luta pelo trabalho digno e pela educação era também uma luta de classe profundamente marcada pelas desigualdades de gênero. Como advertia Rosa Luxemburgo (2012, p. 236),

Quanto mais violentamente o capitalismo, por meio do militarismo, acabar com a existência de camadas sociais não capitalistas, fora e dentro do país, e quanto mais oprimir as condições de existência de todas as classes trabalhadoras tanto mais a história cotidiana da acumulação do capital no cenário mundial se transformará em uma cadeia contínua de catástrofes e convulsões políticas e sociais, que, juntamente com as catástrofes econômicas periódicas que se apresentam sob a forma de crises, tornará impossível a continuação da acumulação e fará necessária a rebelião da classe operária internacional contra o domínio do capital isso antes que este último se choque e economicamente com a barreira natural que criou para si mesmo⁴⁰.

⁴⁰ Originalmente publicado em 1913.

O modo de produção capitalista perpetua desigualdades, assim como gera crises sistêmicas que ameaçam sua própria reprodução. As greves são instrumentos de luta da classe trabalhadora. Instrumento de enfrentamento contra condições estruturais do capitalismo. Parar a produção, boicotar a rotina de acumulação do capital e expor suas falhas, como a precarização das condições de vida e de trabalho, expor a violência e a opressão, é expressar concretamente a luta de classes. A guerra e a violência estatal intensificam o controle sobre os corpos de meninas e mulheres, seja pela exploração sexual, pela imposição de papéis reprodutivos, pelo silenciamento histórico do protagonismo feminino e/ou pela marginalização/exclusão nos espaços de decisão política.

Algumas das reivindicações desta e de outras greves que marcaram a história brasileira chegaram a ser parcialmente atendidas, e suas repercussões contribuíram, nas décadas seguintes, para a consolidação de direitos trabalhistas. No entanto, a estrutura das relações de produção capitalistas permaneceu inalterada, e a superação das desigualdades de classe é um caminho ainda a percorrer.

No campo das políticas educacionais nacionais cabe salientar que as mais relevantes iniciativas iniciaram e se materializaram nas reformas estaduais, que buscaram organizar o ensino e o trabalho educativo em seus territórios. De acordo com Zotti (2004), as iniciativas de maior importância ocorreram entre 1920 e 1930, sendo que elas impulsionaram discussões relevantes, mas resultaram em ações pontuais e descontinuadas, conforme as diretrizes e interesses políticos específicos de cada estado.

Nesse contexto, destacam-se as reformas educacionais que receberam os nomes de seus idealizadores — todos homens que ocupavam cargos de poder nos respectivos governos estaduais: Reforma Sampaio Dória em São Paulo (1920); Reforma Lourenço Filho no Ceará (1922); Reforma Anísio Teixeira na Bahia (1924); Reforma Educacional do Rio Grande do Norte (1924); Reforma Fernando de Azevedo no Distrito Federal (1927); Reforma Francisco Campos em Minas Gerais (1927) e a Reforma Educacional do Espírito Santo (1927). Embora essas reformas tenham desempenhado papel relevante na organização do ensino, não é objetivo desta pesquisa aprofundar a análise dessas experiências específicas, mas apenas situá-las como parte do panorama histórico mais amplo da educação no período republicano.

A seguir, a discussão se aprofunda no contexto da Era Vargas, de 1930 a 1946. Esse período foi marcado pela centralização do poder, pela redefinição do papel do

Estado na condução das políticas sociais e pela valorização da educação como instrumento de modernização e controle social. Nesse contexto, delinear-se as primeiras políticas nacionais voltadas tanto para o ensino primário quanto para a formação de professoras nas escolas normais. A análise concentra-se na forma como o ensino primário e a formação de professoras, por meio das escolas normais, foram reorganizados com vistas à inserção da mulher no mundo do trabalho, ainda que de maneira subordinada. Nesse sentido, as Leis Orgânicas do Ensino Primário e Normal, promulgadas em 1946, consolidaram, no plano legal, importantes diretrizes nacionais para esses níveis de ensino.

6.3 A INSTITUCIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO DA MULHER PARA O TRABALHO E A ERA VARGAS: centralização, controle e magistério

Escola Normal do Brás. Reduto pedagógico da pequena burguesia. O estudo não é muito caro. Os pais querem que as filhas sejam professoras, mesmo que isso custe comer feijão, banana e broa todo dia. O prédio grande, amarelo e sujo. O jardim de formigas do jardineiro José. Eternas serventes. O porteiro bonito que estuda direito. O secretário anão e poeta. As professoras envelhecendo, secando. Os lentes sem finalidade. O sorveteiro. O amendoim torrado. As meninas entrando, saindo. Bem-vestidas. Malvestidas. As bem-vestidas são as filhas dos médicos do Brás (Galvão, 2022, p. 31).

Pagu (1933) tece um breve retrato literário da Instrução Pública, neste trecho de seu romance *Parque Industrial*⁴¹, expondo a Escola Normal do Brás como espaço simbólico e social da pequena burguesia paulista na década de 1930. A escolha pelo magistério como destino das filhas, mesmo diante de privações materiais, evidencia o valor atribuído à educação como meio de ascensão social, ainda que limitado, para as mulheres. Relacionar as políticas educacionais das primeiras décadas republicanas, ao excerto de Pagu (1933), nos faz refletir que as reformas não reformam as contradições, assim como entender a escola como espaço de esperança e estagnação, de formação e reprodução de hierarquias sociais.

Neste contexto, a educação feminina operava como um mecanismo de contenção social, formava-se a mulher para ser disciplinada, moralmente exemplar e funcional ao projeto nacionalista e patriarcal do Estado. Expondo contradições do projeto educacional voltado às mulheres, em que embora promovesse a escolarização

⁴¹ *Parque Industrial*, publicado em 1933 sob o pseudônimo de Mara Lobo, é considerado o primeiro romance proletário brasileiro. Nele, Pagu - Patrícia Galvão, retrata de forma crítica o cotidiano urbano e as contradições sociais e políticas da década de 1930, incluindo aspectos da educação pública.

feminina, restringia sua formação a papéis socialmente aceitos, como o magistério. A Escola Normal, nesta lógica, operava como um dispositivo de mediação entre os anseios de ascensão social das famílias e a manutenção da ordem social, moldando as subjetividades femininas que, mesmo instruídas, eram destinadas à reprodução de valores conservadores e à manutenção das estruturas vigentes. Configuraram-se como instituições que expressam, um tempo e um contexto histórico em transformação, marcado por contrastes e contradições. O ensino secundário seguiu sendo de acesso para uma parcela restrita da população.

O cenário da chamada Era Vargas, período compreendido entre 1930 e 1945, foi marcado por profundas transformações políticas, econômicas e sociais. Repleto de tensões, rupturas institucionais e dois textos constitucionais (1934-1937), esse ciclo teve início com a chegada de Getúlio Vargas⁴² ao poder como chefe de um governo provisório, respaldado por cerca de três mil soldados gaúchos que o aguardavam no Rio de Janeiro, em 1930 (Quadros, Machado, 2024), que o aguardavam no Rio de Janeiro (1930). Impondo um projeto de caráter reformista e autoritário, o novo regime centralizou o poder federal, nomeou interventores nos estados e passou a governar por decretos, o que gerou insatisfações em diversos setores. Segundo Maria Lucia Hilsdorf (2011, 91-92),

os componentes de autoritarismo e nacionalismo que costumam ser vistos como marcas do Estado Novo (1937-45) já estavam presentes na própria Revolução de 1930, devido à influência das Forças Armadas e da Igreja Católica, que concorreram, entre outros fatores, para tornar viável este movimento na medida em que viam nela uma oportunidade de colocarem em práticas os seus projetos de "educação do povo".

O período foi marcado por acentuadas transformações políticas, econômicas e educacionais no Brasil. O modelo agrário-exportador até então base econômica do Brasil, compreendido em um período mais amplo, começava a transicionar para um projeto de industrialização e centralização política. Enquanto o Estado buscava

⁴² Com o golpe, chegava ao poder o homem que, no comando da nação, iria insistir no tema da unidade nacional. Ao assumir o poder em outubro de 1930, Getúlio Vargas ocupou o lugar mais elevado na política brasileira e permaneceu no posto durante quinze anos. Nesse período, exerceu o poder, inicialmente, na forma de governo provisório, de 03 de outubro de 1930 a julho de 1934, referendado pelo Decreto nº 19.398, sendo nomeado chefe do Governo Provisório, reunindo em suas mãos as funções e atribuições não só do Poder Executivo como também do Poder Legislativo, o que se expressava por sua prerrogativa de elaborar decretos-leis. Em um segundo momento, Vargas governou como presidente eleito, de forma indireta e constitucional, de julho de 1934 a novembro de 1937, quando iniciou o governo ditatorial até 1945 (Quadros; Machado, 2024, p.27).

consolidar um projeto nacionalista e modernizador. Nesse cenário de reorganização do Estado, intensificou-se o processo de industrialização e a ampliação da atuação estatal sobre o campo educacional e trabalhista, com repercussões diretas na configuração da educação das mulheres para o trabalho, especialmente por meio das escolas normais e da expansão do ensino técnico-profissional.

A criação de instituições como o Ministério da Educação e Saúde Pública (1930) e a promulgação da Constituição de 1934, expressam a investida do Estado na organização de um sistema nacional que atendesse às novas demandas do capitalismo urbano-industrial emergente. Nesse sentido, a educação estava incorporada estrategicamente para a formação da identidade nacional e de disciplinamento da força de trabalho.

No processo de consolidação das estruturas do sistema educacional brasileiro, merece destaque a criação do Conselho Nacional de Educação, instituído pelo Decreto nº 19.850, de 11 de abril de 1931. Na mesma direção, o Decreto nº 19.890, de 18 de abril de 1931, reorganizou o ensino secundário sob a liderança do então ministro da Educação, Francisco Campos, cuja reforma ficou conhecida por seu nome. Ambas as medidas integram o esforço do governo provisório de Vargas para centralizar e normatizar a educação no país, conferindo-lhe maior controle e uniformidade em âmbito nacional.

Em relação ao ensino secundário, o Decreto estabelece, no Art. 1º, que o ensino oficialmente reconhecido seria ministrado no Colégio Pedro II e em instituições submetidas ao regime de inspeção oficial. O Art. 2º determina que o ensino secundário seria composto por dois cursos seriados: o curso fundamental, com duração de cinco anos, e o curso complementar, com duração de dois anos (Brasil, 1931 - Decreto nº 19.890).

O referido decreto não apresenta diferenciação curricular entre os sexos, mencionando a questão de gênero apenas no Art. 19, o qual estabelece, no Art. 19, que o “O candidato a exame da admissão provará ter a idade mínima de 11 anos”. E, no parágrafo único: *“Quando o estabelecimento se destina à educação de rapazes e o regime for o de internato, a idade do candidato não excederá de 13 anos”*. O Decreto previa o pagamento de taxa para adesão dos estudantes no curso secundário, expondo que este nível de escolarização não se destinava a toda a população, mas sim a quem dispunha de posses (BRASIL, 1931 - Decreto nº 19.890).

Esta reforma não trata especificamente da formação de professoras na Escola Normal, mas estabelece, no oitavo artigo, que *o regulamento da Faculdade de Educação, Ciências e Letras discriminará quais as matérias do curso complementar que serão exigidas para a matrícula em seus cursos*.

O mesmo decreto, estabelece no nono artigo que *“Durante o ano letivo haverá ainda, nos estabelecimentos de ensino secundário exercícios de educação física obrigatórios para todas as classes”* (Art. 9º), expondo um currículo voltado ao disciplinamento dos corpos e mentes. De acordo com os estudos da professora Rosa Fátima de Souza (2008, p.67), a

Educação física, foi continuamente incentivada e valorizada pelos administradores do ensino público pela contribuição dessa disciplina para o revigoramento do corpo e da raça e sua potencialidade para a formação do caráter tendo em vista sua ação moralizadora e cívica. Mas a prática dessa disciplina nas escolas primárias deixou sempre a desejar.

A institucionalização da educação física, como ferramenta de fortalecimento físico, regeneração racial, formação moral e cívica, estava fortemente alinhada aos ideais higienistas⁴³ e nacionalistas, marcantes neste contexto histórico. Esta valorização oficial da disciplina, no entanto, contrastava com sua implementação nas escolas primárias, especialmente, que careciam de infraestrutura, professores especializados e recursos adequados para tal consolidação. Assim, o discurso institucional aparece mais como instrumento ideológico do que como prática pedagógica efetiva. A educação eugênica será prescrita como dever do Estado, de acordo com o art. 138, *incumbe à União, os Estados e os Municípios, nos termos das leis respectivas: b) estimular a educação eugênica* (Constituição, 1934).

⁴³ Com forte influência de médicos sanitaristas e intelectuais que propunham modernizar o país, o higienismo, constitui-se como um movimento teórico-científico pautado na crença de que a saúde pública poderia ser promovida por meio da normalização de comportamentos sociais, reorganização de espaços urbanos e da intervenção estatal sobre os corpos e hábitos da população. Entrelaçado ao discurso eugênico, influencia políticas públicas no Brasil, desde a virada dos séculos XIX e XX, especialmente em momentos de fortes intervenções estatal e reorganização social. No auge da primeira república, seus adeptos consideravam que a miscigenação era um entrave ao progresso e políticas de branqueamento foram incentivadas, mesmo que não sempre diretamente oficializadas. Exemplo, foi a proibição da entrada de imigrantes africanos no país, de acordo com as leis de imigração, enquanto a imigração de europeus (italianos, alemães, principalmente), era amplamente incentivada, sendo que imigrantes europeus recebiam subsídios para virem para cá, como o pagamento de passagem. Uma prática vinculada a pretensão de substituir a força de trabalho de pessoas negras por trabalhadores brancos; A expulsão de populações pobres dos centros urbanos sob o pretexto de sanear a cidade, como aconteceu no Rio de Janeiro e em Florianópolis, contribuindo para a segregação territorial da população que se deslocou para as margens das cidades, contribuindo para a formação de favelas, por exemplo.

A luta de classes foi intensamente combatida, e as reivindicações de trabalhadoras e trabalhadores silenciadas e sufocadas pelo aparato estatal. Ainda assim, essas vozes resistiram e encontraram formas de se fazer ouvir, desafiando a ordem estabelecida e expondo as contradições do projeto de modernização em curso. No segundo ano do governo instalado após 1930, fruto de um golpe, foi instituída a Carteira Profissional — nome original do que hoje conhecemos como carteira de trabalho. Com essa medida, o então presidente respondia a pressões da Organização Internacional do Trabalho (OIT), que, em articulação com Liga das Nações, temia a propagação da Revolução Bolchevique para outros países e cobrava dos governos nacionais a implementação de políticas sociais capazes de conter a insatisfação e a mobilização do operariado.

A instituição da carteira profissional por Getúlio Vargas representou um marco ambíguo entre o Estado e a classe trabalhadora. Por um lado, o documento prometia ao trabalhador o acesso à futura legislação social — ainda em construção⁴⁴ — como uma forma de reconhecimento formal do vínculo empregatício e dos direitos associados. Por outro, funcionava como um eficiente mecanismo de controle estatal, ao submeter cada trabalhador ao registro e à fiscalização direta do Ministério do Trabalho, Indústria e Comércio. Um duro golpe à autonomia da organização dos trabalhadores, pois ao centralizar as informações e condicionar o acesso a benefícios à posse da carteira, o governo restringia a autonomia das organizações operárias e enfraquecia a mobilização sindical independente. Uma política contraditória, considerando que prometia ao trabalhador usufruir de uma legislação que viria a ser criada⁴⁵, incorporando o discurso da proteção social, ao mesmo tempo que reforçava os mecanismos de controle e a vigilância do governo sobre a classe trabalhadora, o que interferiu na autonomia da organização dos trabalhadores.

⁴⁴ A partir do Decreto-Lei n.º 5.452, de 1º de maio de 1943, aprova a Consolidação das Leis do Trabalho, que entra em vigor sete meses após esta data. Disponível em: <https://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/acervos/del5452-clt-consolidacao-das-leis-do-trabalho-1943> Acesso em: 30 maio 2025.

⁴⁵ A Consolidação das Leis Trabalhistas (1943), reconhece alguns direitos trabalhistas femininos como a licença maternidade e limite de jornada de trabalho. Mas reforça o princípio de proteção da mulher e da família como esmiuçado no Capítulo III - Da Proteção do Trabalho da Mulher. Disponível em: <https://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/acervos/del5452-clt-consolidacao-das-leis-do-trabalho-1943>. Acesso em: 30 maio 2025.

Nesse contexto, a escola pública permanecia como uma necessidade urgente e uma reivindicação central da classe trabalhadora, que via na educação um caminho para melhores condições de vida e inclusão social.

Essa necessidade histórica de ampliação do acesso à educação também fazia parte das discussões e lutas dos intelectuais e educadores progressistas da época, como se observa no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, publicado em 1932. O documento sustenta que o progresso econômico e social depende, em primeiro lugar, da educação, conforme expressa na seguinte passagem:

Na hierarquia dos problemas nacionais, nenhum sobreleva em importância e gravidade ao da educação. Nem mesmo os caráter econômicos lhes podem disputar a primazia nos planos de reconstrução nacional. Pois, se a evolução orgânica do sistema cultural de um país depende de suas condições econômicas, é impossível desenvolver as forças econômicas ou de produção, sem o preparo intensivo das forças culturais e o desenvolvimento das aptidões à invenção e à iniciativa que são os fatores fundamentais do acréscimo e à iniciativa que são os fatores fundamentais do acréscimo de riqueza de uma sociedade (Manifesto, 1932, p.1)

Este excerto do Manifesto evidencia como a educação era compreendida não apenas como um direito, mas como eixo estruturante do desenvolvimento nacional. Contudo, a promessa de democratização do ensino convivia com a contradição de um Estado que, ao mesmo tempo em que ampliava sua intervenção na educação, mantinha mecanismos de controle político e social sobre os trabalhadores e suas formas de organização. Sem dúvida, a proposta era uma revolução a partir da educação - em defesa da escola pública, gratuita, laica e obrigatória para todos os cidadãos até os 18 anos, como destaca Souza (2008, p. 164):

O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, lançado em 1932, representou a inflexão das posições mais progressistas. Em defesa da escola pública, os renovadores asseveraram a favor de um sistema nacional de educação, envolvendo todos os níveis de ensino, adotando os princípios da Escola Nova. O plano de reconstrução educacional pelo qual se consubstanciaria a reconstrução social do país promulgava a continuidade e a articulação do ensino em diversos graus, especialmente do primário com o secundário. A nova política educacional deveria romper com a formação excessivamente literária prevalecente na cultura brasileira, imprimindo-lhe um caráter científico e técnico, e integrando a escola ao meio.

O documento redigido e assinado por intelectuais e educadores da época, tem entre os 26 signatários, três autoras⁴⁶. No texto, defendem o ensino obrigatório e gratuito até 18 anos, custeado pelos estados e coordenado pelo Ministério da Educação. Um aspecto central para esta pesquisa, presente no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, é a defesa da coeducação de meninas e meninos. Essa proposta estava articulada com outros princípios fundamentais que compunham a ideia de uma escola pública democrática e moderna, como a laicidade, gratuidade e obrigatoriedade do ensino. Os signatários do documento sustentavam que:

A laicidade, gratuidade, obrigatoriedade e **coeducação** são outros tantos princípios em que assenta a escola unificada e que decorrem tanto da subordinação à finalidade biológica da educação de todos os fins particulares e parciais (de classes, grupos ou crenças), como do reconhecimento do **direito biológico que cada ser humano tem à educação** (Manifesto, 1932, p. 6, grifo meu).

Ao vincular a educação ao direito biológico de todos os indivíduos, o documento rompe com as separações tradicionais baseadas em gênero, classe social ou religião, propondo uma estrutura educacional voltada à formação integral do ser humano. A coeducação, nesse sentido, não era apenas uma medida organizacional, mas um posicionamento político e pedagógico que questionava a naturalização da divisão sexual do trabalho desde a base da escolarização. Nesse sentido, a crítica à separação por sexo torna-se ainda mais explícita quando o texto afirma:

A escola unificada não permite ainda, entre alunos de um e outro sexo outras separações que não sejam as que aconselham as suas aptidões psicológicas e profissionais, estabelecendo em todas as instituições **"a educação em comum" ou coeducação**, que, pondo-os no mesmo pé de **igualdade** e envolvendo todo o processo educacional, torna mais econômica a organização da obra escolar e mais fácil a sua graduação (Manifesto, 1932, p. 6, grifo meu).

Apesar de não defender o fim do ensino privado, propunham que ele fosse supervisionado pelo Ministério da Educação e Saúde Pública. Propõe a criação de universidades encarregadas de fazer e transmitir ciência, e reivindicavam a reconstrução do sistema educacional em bases que contribuam para a

⁴⁶ Armanda Álvaro Alberto, Cecília Meireles e Noemy M. da Silveira, foram as signatárias do Manifesto dos Pioneiros. A poeta Cecília Meireles (1901-1964), entre os anos 1930 e 1933, escrevia sobre educação em coluna no jornal Diário de Notícias, no Rio de Janeiro. Armanda Álvaro Alberto (1892 - 1974), pedagoga e militante social. Noemy M. da Silveira (1902-1980), professora, atuou na cátedra de Psicologia Educacional do Instituto de Educação da Universidade de São Paulo.

interpenetração das classes sociais e a formação de uma sociedade humana mais justa, desde o jardim da infância à universidade.

O manifesto apresenta um diagnóstico do estado da educação no Brasil, e apresenta um plano de reconstrução educacional. Propunha uma educação menos elitista, capaz de promover mais integração entre as classes com vista às necessidades de um país que se industrializa. Mais do que uma simples defesa da Escola Nova, o Manifesto, como aponta Saviani (2005, p. 32), tem como questão central a defesa da escola pública como direito universal e instrumento de transformação social. Suas diretrizes exerceram influência sobre o texto da Constituição de 1934, especialmente no capítulo dedicado à educação, que acabou refletindo uma solução de compromisso entre as propostas progressistas dos renovadores e os interesses conservadores dos setores católicos. Em suma, podemos afirmar que o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932) tem por princípios: A educação como uma função essencialmente pública; A escola única; A laicidade, gratuidade, obrigatoriedade e a coeducação. Tendo por função educacional: A unidade da função educacional; A autonomia da função educacional e a descentralização.

A constituição de 16 de julho de 1934⁴⁷ foi promulgada em meio a um contexto de intensas lutas políticas, mobilizações sociais e reivindicações por maior representatividade, especialmente após a Revolução Constitucional de 1932. Esse movimento, embora liderado por setores ligados ao liberalismo econômico e aos interesses latifundiários paulistas, abriu espaço para debates mais amplos sobre os rumos do país — inclusive no campo educacional.

Ainda que o texto constitucional tenha sido resultado de um processo de conciliação entre forças divergentes — como os setores progressistas defensores da escola pública e os grupos conservadores ligados à Igreja Católica —, ele incorporou avanços significativos. Entre eles, a previsão da educação como um direito de todos e dever do Estado, a obrigatoriedade e gratuidade do ensino primário e a valorização do magistério. Assim, mesmo que não tenha contemplado integralmente os princípios da escola pública, laica e democrática defendidos no Manifesto, a Constituição de 1934 representou um marco no reconhecimento da educação como política pública estratégica para a construção do país.

⁴⁷ Constituição disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao34.htm.

A Constituição estabelece que “*competete à união traçar as directrizes da educação nacional*” (Art. 5º, XIV, 134). No entanto, tal prerrogativa só se concretizaria de maneira mais efetiva a partir de 1946, especialmente no que diz respeito à organização do ensino primário e à formação de professores, por meio da promulgação das Leis Orgânicas — que serão analisadas mais adiante nesta pesquisa.

Em relação à educação, a Constituição a reconhece como um direito de todos os brasileiros e estrangeiros domiciliados no país, sem distinção de sexo, como dever da família e do Estado, ao estabelecer que:

Art. 149. A educação é o direito de todos e deve ser ministrada pela família e pelos poderes publicos, cumprindo a estes proporcional-a a brasileiros e a estrangeiros domiciliados no paiz, de modo que possibilite efficientes factores da vida moral e economica da Nação, e desenvolva num espirito brasileiro a consciencia da solidariedade humana (Brasil, 1934).

Além do reconhecimento do direito, a Constituição de 1934 também insere a educação no escopo das políticas sociais, relacionando-a a aspectos de saúde pública, infância e proteção social. O artigo 138 explicita essa ampliação das responsabilidades do poder público, ao dispor que:

Art. 138. Incumbe á União, aos Estados e aos Municipios, nos termos das leis respectivas:

- a) assegurar amparo aos desvalidos, creando serviços especializados e animando os serviços sociaes, cuja orientação procurarão coordenar;
- b) estimular a educação eugenica;
- c) amparar a maternidade e a infancia;
- d) soccorrer as familias de prole numerosa;
- e) proteger a juventude contra toda exploração, bem como contra o abandono physico, moral e intellectual;
- f) adoptar medidas legislativas e administrativas tendentes a restringir a mortalidade e a morbidade infantis; e de hygiene social, que impeçam a propagação das doenças transmissiveis;
- g) cuidar da hygiene mental e incentivar a luta contra os venenos sociaes.

(Brasil, 1934).

De carater democrático e progressista, a referida constituição estabeleceu também, no artigo 108, que “*São eleitores os brasileiros de um e de outro sexo, maiores de 18 annos, que se alistarem na forma da lei* (Brasil, 1934). Contudo, dentre aqueles que não tinham direito ao voto estavam os que não sabiam ler e escrever. Condiciona o exercício pleno dos direitos políticos à ocupação de determinadas funções, ao estabelecer que o alistamento e o voto seriam obrigatórios para os homens e, no caso das **mulheres**, apenas para aquelas que exercessem função

pública remunerada: “Art. 109. *O alistamento e o voto são obrigatórios para os homens, e para as mulheres, quando estas exerçam função pública remunerada, sob as sanções e salvas as exceções que a lei determinar*” (Brasil, 1934).

Apesar de o direito ao voto feminino ter sido reconhecido em 1932, pela legislação eleitoral promulgada por Getúlio Vargas, a Constituição de 1934, evidencia uma conquista parcial dos direitos políticos das mulheres no Brasil, pois, diferentemente do homens, incorpora o direito, mas com limitações claras; estabelece uma diferenciação de gênero quando o voto da mulher não é obrigatório a maioria; condiciona a obrigatoriedade do voto da mulher em caso de exercer um cargo público, o que revela a permanência de concepções patriarcais e excludentes, que vinculam o valor do voto feminino à sua inserção na esfera produtiva e pública. Ao mesmo tempo em que a Constituição traz um avanço no reconhecimento dos direitos políticos das mulheres, ainda mantém a exclusão histórica da maioria, limitando a participação feminina plena na vida política nacional.

Em contraste com os avanços democráticos e sociais previstos na Constituição de 1934 — fruto de intensa mobilização popular e de disputas políticas —, a nova carta constitucional promulgada em 10 de novembro de 1937⁴⁸, durante o regime do Estado Novo, representou um retrocesso significativo nos direitos civis e sociais. Elaborada sem participação popular ou Assembleia Constituinte⁴⁹, foi imposta por Getúlio Vargas como parte de um projeto de governo autoritário e centralizador, que se consolidava em meio ao contexto internacional de fortalecimento dos regimes totalitários na Europa e à crescente repressão interna às lutas sociais no Brasil. Esta Constituição reforçou o poder executivo, suprimiu liberdades individuais, dissolveu os

⁴⁸ Constituição disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao37.htm.

⁴⁹ O PRESIDENTE DA REPÚBLICA DOS ESTADOS UNIDOS DO BRASIL, ATENDENDO às legítimas aspirações do povo brasileiro à paz política e social, profundamente perturbada por conhecidos fatores de desordem, resultantes da crescente a gravação dos dissídios partidários, que, uma, notória propaganda demagógica procura desnaturar em luta de classes, e da extremação, de conflitos ideológicos, tendentes, pelo seu desenvolvimento natural, resolver-se em termos de violência, colocando a Nação sob a funesta iminência da guerra civil; ATENDENDO ao estado de apreensão criado no País pela infiltração comunista, que se torna dia a dia mais extensa e mais profunda, exigindo remédios, de caráter radical e permanente; ATENDENDO a que, sob as instituições anteriores, não dispunha, o Estado de meios normais de preservação e de defesa da paz, da segurança e do bem-estar do povo; Sem o apoio das forças armadas e cedendo às inspirações da opinião nacional, umas e outras justificadamente apreensivas diante dos perigos que ameaçam a nossa unidade e da rapidez com que se vem processando a decomposição das nossas instituições civis e políticas (Constituição, 1937). Esta Constituição também é conhecida como Polaca (em referência à inspiração na constituição autoritária da Polônia de 1935).

partidos políticos e concentrou nas mãos do Estado o controle sobre os meios de comunicação, a educação e as organizações trabalhistas.

No campo educacional, manteve formalmente a obrigatoriedade do ensino primário, contudo o texto constitucional reduziu o papel do Estado na garantia desse direito - educação pública, gratuita e universal - esvaziando as conquistas de 1934.

Art. 130. O ensino primário é obrigatório e gratuito. A gratuidade, porém, não exclui o dever de solidariedade dos menos para com os mais necessitados; assim, por ocasião da matrícula, será exigida aos que não alegarem, ou notoriamente não puderem alegar escassez de recursos, uma contribuição módica e mensal para a caixa escolar (Constituição, 1937).

A perspectiva do governo autoritário era de uma educação orientada à formação de sujeitos conformados à ordem estabelecida; como instrumento de controle social e subordinada aos interesses políticos do governo centralizador. No contexto de centralização do poder, a escola tornou-se um espaço estratégico para a formação de uma juventude disciplinada, moldada pelos valores do trabalho, da ordem e da obediência.

Introduz mecanismos que permitiam a cobrança de contribuições escolares, enfraquecendo o princípio da gratuidade. O artigo 129 estabelece como dever da União, dos estados e dos municípios assegurar à infância e à juventude sem recursos o acesso à educação pública em todos os níveis, respeitando as aptidões vocacionais de cada indivíduo. Ao mesmo tempo, deixa claro que o papel central da ação estatal era a promoção do ensino profissional voltado às classes desfavorecidas, como prioridade educacional. Para isso, propõe a criação de institutos públicos de ensino técnico, com subsídio estatal a instituições privadas, revelando uma abertura à iniciativa particular no campo educacional.

Além disso, impõe às indústrias e aos sindicatos o dever de fundar escolas de aprendizes para os filhos de seus operários, inserindo a formação profissional no interior das estruturas produtivas e, assim, reforçando a lógica de uma educação voltada às demandas econômicas. Essa diretriz, embora aparente um compromisso com a inclusão social, retira o direito à gratuidade universal e fortalece o controle ideológico e disciplinador do Estado Novo.

Essa medida, revela intenções do Estado em vincular a formação educacional às demandas do setor produtivo, promovendo a qualificação técnica de jovens oriundos da classe operária. O texto indica o papel regulador do Estado sobre essas

instituições a serem criadas, incluindo a concessão de subsídios e facilidades, evidenciando uma política de controle e incentivo a formação de força de trabalho especializada, alinhada ao projeto nacionalista em curso. Para as mulheres, em especial, essa orientação acentuou a segmentação do ensino com base em estereótipos de gênero, limitando sua inserção no mundo do trabalho a funções previamente determinadas pela ordem patriarcal vigente.

A Constituição de 1937 aprofunda o controle do Estado sobre os conteúdos e finalidades da educação, delineando uma escola voltada à conformação de um sujeito útil à ordem vigente, conforme podemos identificar nos artigos que seguem:

Art. 131 - A educação física, o ensino cívico e o de trabalhos manuais serão obrigatórios em todas as escolas primárias, normais e secundárias, não podendo nenhuma escola de qualquer desses graus ser autorizada ou reconhecida sem que satisfaça aquela exigência.

Art. 132 - O Estado fundará instituições ou dará o seu auxílio e proteção às fundadas por associações civis, tendo umas; e outras por fim organizar para a juventude períodos de trabalho anual nos campos e oficinas, assim como promover-lhe a disciplina moral e o adestramento físico, de maneira a prepará-la ao cumprimento, dos seus deveres para com a economia e a defesa da Nação.

Art. 133 - O ensino religioso poderá ser contemplado como matéria do curso ordinário das escolas primárias, normais e secundárias. Não poderá, porém, constituir objeto de obrigação dos mestres ou professores, nem de frequência compulsória por parte dos alunos. (Constituição, 1937).

Estes excertos da referida constituição, revelam um projeto educacional voltado à formação de sujeitos úteis ao Estado, disciplinados fisicamente e moralmente alinhados aos valores patrióticos e produtivos da época. No artigo 131, evidencia-se a intenção de moldar corpos disciplinados e cidadãos obedientes, preparados para funções práticas e para o cumprimento de deveres sociais. Enquanto o artigo 132, reforça esta lógica ao prever a criação de instituições voltadas ao trabalho agrícola e industrial juvenil com foco no adestramento físico e na disciplina moral, articulando educação e preparação para a defesa do país, expondo uma clara expressão da pedagogia do trabalho e da militarização da juventude. O artigo 133, demonstra uma tentativa de conciliar valores tradicionais com a laicidade do Estado, mantendo a influência religiosa como opção, mas não como imposição. Em conjunto, os artigos expõem uma educação funcionalista, que busca integrar os indivíduos à ordem social e econômica vigente, como forte controle sobre os conteúdos e finalidades da formação escolar.

Nesse conjunto de artigos, evidencia-se o projeto de uma educação pautada em normas, deveres e adestramento, voltada à formação de uma juventude disciplinada, patriótica e submissa — elementos centrais para a construção da ordem social desejada pelo regime. Para as mulheres, essa lógica mantinha o enquadramento educativo nos moldes da domesticidade e do cuidado, limitando sua preparação para o trabalho a funções tradicionalmente femininas e subordinadas. De acordo com Solange Zotti (2002, p. 85).

A Constituição de 1937 apresenta um outro aspecto de extrema importância para ser analisado: deixa explícita a dualidade educacional, através da ênfase que dá ao trabalho manual. Os ricos proveriam seus estudos como melhor convinha, no sistema público ou particular, com objetivo propedêutico. Os pobres deveriam se destinar às escolas profissionalizantes. Assim, tal orientação não visou a superar a dicotomia entre trabalho intelectual e manual, uma vez que o segundo é destinado explicitamente à educação das classes menos favorecidas.

O documento não trata especificamente sobre a educação das mulheres para o trabalho, mas insere-se num contexto político que reforça papéis sociais conservadores e limita a atuação das mulheres ao espaço doméstico, de cuidado e assistencial. Embora tenha incluído prescrições voltadas ao nacionalismo econômico e à intervenção estatal na economia, seu conteúdo refletia uma visão autoritária de organização social, com forte repressão às liberdades civis e políticas.

Historicamente, o período caracteriza-se como um espaço de rearticulação social, econômica e política, no qual Capanema figura como o Ministro que mais tempo se manteve alinhado a Getúlio Vargas no Governo Constitucional (1934-1937) e no Estado Novo (1937-1945), assumindo a responsabilidade pela reorganização do sistema educacional brasileiro (Quadros; Machado, 2024, p.14).

É sobre essa reorganização nacional do sistema educacional que trataremos a seguir, com foco nas primeiras legislações educacionais de abrangência federal na República brasileira — voltadas ao ensino primário e à formação de professoras. O objetivo é identificar, a partir da letra da lei, de que forma a educação das mulheres para o trabalho era normatizada, destacando as intenções, limites e permanências que marcaram esse processo.

6.3.1 Leis Orgânicas para o Ensino (1946): a educação das mulheres para o trabalho sob a ótica da divisão sexual do trabalho

Somente mais de meio século após a Proclamação da República, foram promulgadas, de forma efetiva, as primeiras leis nacionais para o ensino primário e à formação de professoras para esse nível de ensino em todo o território brasileiro.

As Leis Orgânicas do Ensino, promulgadas entre 1942 e 1946, constituem um conjunto de legislações educacionais que estabeleceram as diretrizes nacionais para diferentes níveis de ensino, incluindo o ensino primário, secundário e técnico. Embora não tenham seguido uma ordem linear de regulamentação, e muito menos de prioridade diante da realidade da educação no país, como se pode observar no quadro a seguir, esses decretos foram sendo instituídos gradativamente ao longo de cinco anos:

Quadro 9- Decretos da Reforma Capanema (1942-1946)

Ano	Decreto
1942	Decreto-lei n.4.073, de 30 de janeiro de 1942, que organizou o ensino industrial.
1942	Decreto-lei n. 4.048, de 22 de janeiro de 1942, que instituiu o SENAI.
1942	Decreto-lei n.4.244 de 9 de abril de 1942, que organizou o ensino secundário em dois ciclos: o ginasial (quatro anos) e o colegial (três anos).
1943	Decreto-lei n.6.141, de 28 de dezembro de 1943, que reformou o ensino comercial.
1946	Decreto-lei n. 8.529, de 02 de janeiro de 1946, que organizou o ensino primário a nível nacional.
1946	Decreto-lei 8.530, de 02 de janeiro de 1946, que organizou o ensino normal.
1946	Decretos-lei n. 8.621 e 8.622, de 10 de janeiro de 1946, que criaram o SENAC.
1946	Decreto-lei n. 9.613 de 20 de agosto de 1946, que organizou o ensino agrícola.

Fonte: elaborada pela autora.

Esse conjunto de decretos-lei compõe a chamada Reforma Capanema - um marco nas reformas educacionais de alcance nacional, promovidas por Gustavo Capanema⁵⁰. Suas medidas tiveram impactos profundos e duradouros na estrutura do

⁵⁰ Gustavo Capanema Filho (1900 e 1985), ministro da Educação mais longínquo na história brasileira, atuando no então Ministério da Educação e Saúde Pública (1934-1945), destacou-se na política nacional por suas ações abrangendo educação, cultura e saúde. Para saber mais consultar: QUADROS, Raquel dos Santos; MACHADO, Maria Cristina Gomes. **Gustavo Capanema: A**

ensino brasileiro, influenciando as políticas educacionais por décadas e ampliando o controle do Estado sobre a educação. A ordem dos decretos expressa as prioridades do Estado Novo, no governo de Getúlio Vargas, marcadamente alinhadas ao projeto de centralização do poder, de controle social e de modernização conservadora. A reorganização do sistema educacional, promovida por meio das Leis Orgânicas do Ensino, não ocorreu de forma simultânea para todos os níveis de ensino. Ao contrário, a ordem em que essas leis foram promulgadas revela a ênfase das políticas de Vargas.

A reforma do ensino secundário, através do Decreto-Lei nº 4.244/1942, estruturou um modelo propedêutico e elitizado, voltado à formação das futuras elites dirigentes. Este nível de ensino consolidou um currículo enciclopédico, inspirado nos moldes europeus, sendo a porta de entrada para o ensino superior, que era restrito a uma minoria socialmente privilegiada que, a partir dessa formação deveria ocupar posições de comando e liderança nos quadros do Estado e da economia nacional. O outro conjunto de leis orgânicas foram direcionadas para o ensino técnico e profissional: Decreto-lei n. 4.073, de 30 de janeiro de 1942, que organizou o ensino industrial; Decreto-lei n.6.141, de 28 de dezembro de 1943, que reformou o ensino comercial; Decreto-lei 8.530, de 02 de janeiro de 1946, que organizou o ensino normal; Decreto-lei n. 9.613 de 20 de agosto de 1946, que organizou o ensino agrícola. Estas reformas expressavam, de modo direto, o compromisso do Estado com a formação de uma força de trabalho qualificada, indispensável ao projeto de industrialização e de fortalecimento do mercado interno. O ensino técnico era destinado prioritariamente às camadas populares, como estratégia de disciplinamento e integração ao mundo do trabalho, reafirmando a lógica de uma escola voltada para a produtividade e a subordinação social (Xavier, 1990; Zotti, 2004).

Como desdobramentos da política de formação dos trabalhadores e trabalhadoras, foram criadas instituições voltadas à formação e ao controle do trabalho: o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI - Decreto-lei n. 4.048, de 22 de janeiro de 1942) e o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC - Decretos-lei n 8.621 e 8.622, de 10 de janeiro de 1946), ambos voltados à formação a formação de uma força de trabalho qualificada para atender às demandas do capital (Romanelli, 1978; Ribeiro, 2003). Além destes, foram criados, o Instituto Nacional de

Estudos Pedagógicos (INEP - 1937)⁵¹ e o Serviço Nacional de Radiodifusão Educativa (1938), como meio de propagação da cultura nacional, ambos sob o controle governamental com o objetivo de formar a classe trabalhadora.

Somente ao final desse processo, já em 1946, foram promulgadas as Leis Orgânicas do Ensino Primário (Decreto-lei n. 8.529, de 02 de janeiro de 1946) e do Ensino Normal (Decreto-lei 8.530, de 02 de janeiro de 1946). Pela primeira vez após 1827, data da primeira lei geral de ensino primário no Brasil, o Estado estabelece diretrizes nacionais para os níveis que envolvem a educação das camadas populares e a profissionalização das mulheres. Tal ordem de prioridades evidencia que a formação das professoras e a organização do ensino elementar não estavam no centro do projeto educacional do Estado Novo, mas eram etapas complementares para a consolidação de uma ordem social hierarquizada, funcional à lógica produtiva e ao controle ideológico.

Precedeu a Lei Orgânica do Ensino Primário, a criação da Comissão Nacional de Ensino Primário (1938), que buscou ampliar o acesso à educação básica, dentro de um modelo fortemente controlado pelo Estado. A padronização curricular e a imposição de conteúdos centrados na moral e no civismo cumpriam a função de reforçar a ideologia autoritária do Estado Novo. Nesse contexto, a educação primária foi concebida como um instrumento estratégico para a formação de um trabalhador obediente, disciplinado e produtivo, moldado segundo os valores considerados fundamentais para a manutenção da ordem social e política. Paralelamente, a formação docente — exercida majoritariamente por mulheres — também se manteve subordinada a esses objetivos, reforçando os papéis tradicionais de cuidado, domesticidade e reprodução dos valores morais e cívicos promovidos pelo regime.

Somente oito anos depois da instituição da Comissão, a reforma educacional para o ensino primário foi promulgada, juntamente com o curso técnico para a formação de professores - a escola normal. A prioridade cronológica em que se promulgou os decretos que compõem esta reforma educacional, demonstra o quanto de importância, efetivamente, se deu a esses níveis de ensino no governo Vargas. E nos anteriores inclusive, por esta ser a primeira legislação nacional para o ensino primário de abrangência nacional.

⁵¹ Lei Federal n. 378/1937, institui o Instituto Nacional Pedagógico, renomeado em 1938 de Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP). Foi criado para orientar políticas públicas em educação.

A suposta preocupação republicana com o combate ao analfabetismo — já presente antes mesmo da Proclamação da República — não se traduziu, por décadas, em uma ação coordenada de alcance nacional. Durante mais de meio século, a responsabilidade por enfrentar esse problema foi delegada aos estados, sem diretrizes federais consistentes. Somente com os últimos decretos das Leis Orgânicas da Educação, em 1946, é que se delineia uma proposta de organização nacional para o ensino, abrangendo o ensino primário e, no caso da formação docente, as escolas normais no nível secundário.

6.3.1.1 *O Ensino Primário e a educação das mulheres para o trabalho*

O Decreto-lei nº 8.529/1946, Lei Orgânica do Ensino Primário⁵², organizou o ensino primário em nível nacional, a primeira iniciativa concreta do governo federal no intuito de traçar diretrizes gerais para esse nível de ensino. De acordo com o decreto,

Art. 1º O ensino primário tem as seguintes finalidades:

- a) proporcionar a **iniciação cultural que a todos conduza ao conhecimento da vida nacional, e ao exercício das virtudes morais e cívicas que a mantenham e a engrandeçam, dentro de elevado espírito de Naturalidade humana**;
- b) oferecer de modo especial, às crianças de sete a doze anos, as condições de equilibrada formação e desenvolvimento da personalidade;
- c) elevar o nível dos conhecimentos úteis à vida na família, à defesa da saúde e à **iniciação no trabalho** (Brasil, 1946, grifos meus).

No Art. 2º, estabelece que o ensino primário abrangerá duas categorias de ensino: a) o ensino primário fundamental, destinado às crianças de sete a doze anos; b) o ensino primário supletivo, destinado aos adolescentes e adultos. O ensino primário fundamental estava organizado em dois cursos sucessivos: o elementar e o complementar, com quatro e um ano de duração, respectivamente. O supletivo tinha duração de dois anos. O currículo prescrito nacional para o ensino primário é instituído conforme os excertos apresentados no quadro a seguir, extraídos diretamente da referida lei.

⁵² Importante mencionar que no início desta pesquisa (2023), o acesso a esta lei estava disponível no site da Câmara Legislativa (por esta razão a dupla citação na relação de referências). No entanto, para realizar a atualização da consulta, o mesmo site não estava mais disponível, sendo que para acessar o referido decreto online, em 2025 somente pelo site do HISTEDBR. Decreto – Lei n.8.529 – de 2 de janeiro de 1946. Lei Orgânica do Ensino Primário. Disponível em: <https://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/acervos/lei-organica-do-ensino-primario-1946>. Acesso em: 2 jan. 2025.

Quadro 10- Currículo do ensino primário (Decreto-lei nº 8.529/1946)

Da estrutura do ensino primário (TÍTULO II)	
CAPÍTULO I DO CURSO PRIMÁRIO ELEMENTAR	CAPÍTULO II DO CURSO PRIMÁRIO COMPLEMENTAR
Art. 7º O curso primário elementar, com quatro anos de estudos, compreenderá: I. Leitura e linguagem oral e escrita. II. Iniciação matemática. III. Geografia e história do Brasil. IV. Conhecimentos gerais aplicados à vida social, à educação para a saúde e ao trabalho. V. Desenho e trabalhos manuais. VI. Canto orfeônico. VII. Educação física.	Art. 8º O curso primário complementar, de um ano, terá os seguintes grupos de disciplinas e atividades educativas: I. Leitura e linguagem oral e escrita. II. Aritmética e geometria, III. Geografia e história do Brasil, e noções de geografia geral e história da América; IV. Ciências naturais e higiene. V. Conhecimentos das atividades econômicas da região. VI. Desenho. VII. Trabalhos manuais e práticas educativas referentes às atividades econômicas da região. VIII. Canto orfeônico. IX. Educação física. Parágrafo único. Os alunos do sexo feminino, aprenderão, ainda, noções de economia doméstica e de puericultura.⁵³

Fonte: Decreto-lei n. 8.529/1946. Organizado pela autora.

A palavra trabalho é mencionada nove vezes ao longo do decreto, duas delas nos artigos destacados acima. Observamos também a prescrição das aprendizagens específicas ao sexo feminino no ano complementar do ensino primário: **noções de economia doméstica** e de **puericultura**⁵⁴. Trata-se de uma formulação legal que explicita a divisão sexual do trabalho no currículo, institucionalizando-a. Ainda que o termo trabalho não esteja diretamente presente nesse trecho, o conteúdo prescrito refere-se claramente à formação para o trabalho doméstico e de cuidado — ou seja, atividades voltadas à organização, proteção e manutenção da vida de outras pessoas. A lei reforça o papel historicamente atribuído às mulheres como responsáveis pela produção e reprodução da vida, bem como delimita os espaços considerados legítimos para a atuação feminina no contexto educacional e social da época.

Nesse novo arranjo educacional promovido pelas Leis Orgânicas, observamos uma tentativa de conciliar elementos da tradição escolar com os princípios da

⁵³ Presente no currículo previsto para o curso primário supletivo, também.

⁵⁴ A institucionalização da puericultura, na criação do Instituto Nacional de Puericultura (1937), voltada ao controle da reprodução e à formação de uma infância saudável, de acordo com determinados padrões, são características do ideário higienista e eugênico que permeia as políticas nacionais republicanas.

pedagogia nova, especialmente no ensino primário. Como destaca Zotti (2004, p. 116),

A organização curricular e sua aplicação receberam a influência da pedagogia nova, visto que ao lado das disciplinas tradicionais (linguagem, matemática e estudos sociais), no curso primário elementar e complementar, estavam presentes disciplinas de caráter pragmático, que deveriam tratar da formação do indivíduo (vida social, saúde, arte e educação física), além da formação para o trabalho (conhecimentos gerais sobre o trabalho, conhecimentos das atividades econômicas da região e trabalhos manuais, com o objetivo de revelar e desenvolver aptidões).

A presença de disciplinas voltadas à formação do indivíduo e à preparação para o trabalho revela uma tentativa de articular o ensino escolar com a realidade social, econômica e cultural dos estudantes. Ao lado de materiais clássicos, integram-se conteúdos que visam desenvolver habilidades práticas e sociais, como saúde, arte e atividades econômicas regionais, prescrevendo a valoração da experiência local e do saber técnico. Assim, a organização curricular evidencia a intencionalidade de uma educação voltada à formação de sujeitos úteis à sociedade e ao projeto de modernização do Estado, reforçando a articulação entre escola, trabalho e adaptação às demandas produtivas. Ao mesmo tempo, aponta para a intencionalidade pedagógica de moldar comportamentos, valores e habilidades dentro dos marcos de uma ordem social previamente estabelecida.

No quarto capítulo do decreto-lei, artigo 10, elencam-se as orientações gerais para o ensino primário fundamental, com o objetivo de atender aos seguintes princípios:

- a) Desenvolver-se de modo sistemático e graduado, segundo os interesses naturais da infância;
- b) ter como fundamento didático as atividades dos próprios discípulos;
- c) apoiar-se nas realidades do ambiente em que se exerça, para que sirva à sua melhor compreensão e mais proveitosa utilização;
- d) desenvolver o espírito de cooperação e o sentimento de solidariedade social;
- e) revelar as tendências e aptidões dos alunos, cooperando para o seu melhor aproveitamento no sentido do bem estar individual e coletivo;
- f) **inspirar-se, em todos os momentos, no sentimento da unidade nacional e da fraternidade humana** (Brasil, 1946, grifo meu).

Além do ensino da leitura e da escrita, a normativa também prescrevia a formação e desenvolvimento integral da criança, evidenciando a influência do ideário escolanovista sobre a reforma educacional. Tal perspectiva concebia a escola como

espaço privilegiado para a formação cidadã, o desenvolvimento das potencialidades individuais e a preparação para a vida produtiva, articulando educação intelectual, moral, física e social.

Nessa perspectiva, o ensino primário nacional, com este decreto, ficou prescritivamente estruturado como um mecanismo de formação de cidadãos disciplinados e produtivos, reforçando valores e a identidade nacional. A organização do ensino refletia a divisão econômica e social do trabalho. A educação primária foi direcionada para a formação de uma base trabalhadora, enquanto o ensino secundário e superior era reservado às elites, seguindo um costume característico da sociedade brasileira. Trata-se de uma estrutura que reforça a reprodução das desigualdades sociais, garantindo que cada classe social ocupe uma função específica no modo de produção vigente. Essa é uma prática histórica das elites, voltadas à conservação de privilégios do poder da classe dominante.

O Decreto-lei n. 8.529/1946 evidencia contradições quando propõe uma educação voltada à formação integral do indivíduo, enquanto perpetua papéis sociais tradicionais, especialmente no que se refere às mulheres. A inclusão de disciplinas como economia doméstica e puericultura no currículo destinado às meninas evidencia a manutenção de estruturas patriarcais profundamente arraigadas na política educacional brasileira. Ao delimitar os saberes femininos ao campo da domesticidade e do cuidado, tais prescrições curriculares reforçavam a naturalização da divisão sexual do trabalho, restringindo as possibilidades de atuação das mulheres à esfera privada. Como analisa Louro (1997), a escola desempenha papel central na produção das identidades de gênero, operando como espaço de disciplinamento dos corpos e de consolidação de papéis sociais historicamente construídos.

Essa orientação curricular não apenas limitava o acesso das mulheres a outras áreas do saber e do mundo do trabalho, mas também reproduzia a lógica de que a função primordial da mulher era cuidar do lar, dos filhos e do bem-estar da família, preparando-as para o papel de mães e esposas. O ensino voltado ao trabalho doméstico para as meninas consolidava um projeto educativo que não almejava a emancipação feminina, mas sim a adaptação da mulher a uma ordem social patriarcal que se renovava sob o discurso da modernização republicana. Nesse contexto, a escola, longe de promover igualdade, tornou-se um dos principais dispositivos de reprodução das desigualdades de gênero, legitimando a exclusão das mulheres de espaços de poder e decisão.

A mediação entre os interesses do Estado, que buscava ampliar o acesso à educação e a formação de força de trabalho qualificada para o desenvolvimento nacional, e valores conservadores da sociedade da época se expressa na organização curricular e nas articulações com os cursos profissionalizantes - e aqui destacamos a formação de professoras.

6.3.1.2 O Ensino Normal e a educação das mulheres para o trabalho

No mesmo dia em que foi promulgada a Lei Orgânica do Ensino Primário, foi também sancionada a Lei Orgânica do Ensino Normal — Decreto-lei nº 8.530, de 2 de janeiro de 1946. Este decreto, estabeleceu, pela primeira vez em âmbito nacional, a regulamentação oficial para a formação de professores para o ensino primário. Esse marco legal definiu a estrutura e as diretrizes curriculares das escolas normais em todo o território brasileiro, institucionalizando um modelo de formação docente que articulava conteúdos pedagógicos, conhecimentos gerais e práticas voltadas à docência na escola primária. Apresenta, em seu artigo inaugural, os propósitos dessa formação:

Art. 1º. O ensino normal, ramo de ensino do segundo grau, tem as seguintes finalidades:

1. Prover à formação do pessoal docente necessário às escolas primárias.
2. Habilitar administradores escolares destinados às mesmas escolas.
3. Desenvolver e propagar os conhecimentos e técnicas relativas à educação da infância (Brasil, 1946b).

Prescreve a organização do ensino normal em dois ciclos, conforme disposto no artigo 2º: *“O primeiro dará o curso de regentes de ensino primário, em quatro anos, e o segundo, o curso de formação de professores primários, em três anos”*. E também *“Compreenderá, ainda o ensino normal cursos de especialização para professores primários, e cursos de habilitação para administradores escolares do grau primário (Art. 3º) (Brasil, 1946b).*

Com essas determinações, oficializa-se a ampliação da formação técnica em nível secundário voltada à atuação no magistério e na gestão escolar, reforçando o papel estratégico das escolas normais na profissionalização da docência e na consolidação da educação como um campo de atuação majoritariamente feminino, porém ainda restrito e marcado pela lógica disciplinadora e funcional à ordem vigente.

Prescreve na vida escolar dos alunos e da admissão aos cursos que: “*Nos estabelecimentos que admitirem alunos de um e outro sexos, as classes poderão ser especiais para cada grupo, ou mistas*” (III Título, capítulo III, Art. 19) (Brasil, 1946b). Este artigo institui, oficialmente, em âmbito nacional, a possibilidade de organização de turmas mistas no ensino normal, abrindo caminho para a coeducação entre os sexos tanto na formação docente quanto no ensino primário. Essa medida representa um marco normativo ao reconhecer, ainda que de forma facultativa, a presença conjunta de meninas e meninos nos espaços escolares, o que dialoga, como destacamos anteriormente, com os princípios defendidos pelo ideário escolanovista.

A Reforma Capanema marca um momento de centralização e nacionalização do ensino brasileiro, por meio de políticas educacionais voltadas à promoção de valores nacionalistas e à formação moral e cívica dos cidadãos, em consonância com o projeto autoritário e desenvolvimentista do Estado Novo. Essa diretriz está explícita no artigo 14: “b) a **educação moral e cívica** não deverá constar de programa específico, mas resultará do espírito e da execução de todo o ensino” (BRASIL, 1946b, grifo meu).

No Título II, que trata da estrutura do ensino normal, o Capítulo IV prescreve os programas e a orientação geral do ensino. no segundo item: **a educação moral e cívica não deverá constar de programa específico, mas resultará do espírito e da execução de todo o ensino** (BRASIL, 1946b, grifo meu). Ou seja, o civismo e os valores morais nacionalistas não seriam tratados como conteúdos isolados, mas deveriam permear transversalmente todas as práticas pedagógicas. Tal orientação reforça o papel da escola — e, particularmente, da formação de professores — como instrumento de difusão da ideologia do Estado, subordinando o fazer docente ao projeto político e cultural do regime varguista.

O decreto mantém a diretriz da laicidade no currículo da formação docente, já prevista em legislações anteriores referentes ao ensino normal. Nesse sentido, o artigo 15 estabelece o caráter facultativo do ensino religioso, ao dispor que:

Art. 15. O ensino religioso poderá ser contemplado como disciplina dos cursos de primeiro e segundo ciclos do ensino normal, não podendo constituir, porém, objeto de obrigação de mestres ou professores, nem de frequência compulsória por parte dos alunos (Brasil, 1946b).

Tal prescrição assegura que a religiosidade, embora admitida como conteúdo, não seja imposta, reafirmando o princípio da separação entre Estado e religião no espaço educacional.

No que se refere especificamente ao objeto de estudo desta pesquisa — a educação das mulheres para o trabalho — destacam-se as disciplinas curriculares previstas na estrutura do ensino normal, conforme apresentadas no quadro a seguir.

Quadro 11- Estrutura do Ensino Normal (Decreto-lei nº 8.529/1946)

Da estrutura do ensino normal (TÍTULO II)	
CURSO DE REGENTES DE ENSINO PRIMÁRIO (CAPÍTULO I)	CURSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES PRIMÁRIOS (CAPÍTULO II)
Art. 7º O curso de regentes de ensino primário se fará em quatro séries anuais, compreendendo, no mínimo, as seguintes disciplinas: Primeira série: 1) Português. 2) Matemática. 3) Geografia geral. 4) Ciências naturais. 5) Desenho e caligrafia. 6) Canto orfeônico. 7) Trabalhos manuais e economia doméstica. 8) Educação física. Segunda série : 1) Português. 2) Matemática. 3) Geografia do Brasil. 4) Ciências naturais. 5) Desenho e caligrafia. 6) Canto orfeônico. 7) Trabalhos manuais e atividades econômicas da região. 8) Educação física. Terceira série: 1) Português. 2) Matemática. 3) História geral. 4) Noções de anatomia e fisiologia humanas. 5) Desenho. 6) Canto orfeônico. 7) Trabalhos manuais e atividades econômicas da região. 8) Educação física, recreação e jogos. Quarta série: 1) Português. 2) História do Brasil. 3) Noções de Higiene. 4) Psicologia e pedagogia. 5) Didática e prática de ensino. 6) Desenho. 7) Canto orfeônico. 8) Educação física, recreação e jogos. § 1º O ensino de trabalhos manuais e das atividades econômicas da região obedecerá a programas específicos, que conduzam os alunos ao conhecimento das técnicas regionais de produção e ao da organização do trabalho na região. § 2º O curso normal regional, que funcionar em zonas de colonização, dará ainda, nas duas últimas séries, noções do idioma de origem dos colonos e explicações sobre o seu modo de vida, costumes e tradições.	Art. 8º O curso de formação de professores primários se fará em três séries anuais, compreendendo, pelo menos, as seguintes disciplinas: Primeira série : 1) Português. 2) Matemática. 3) Física e química. 4) Anatomia e fisiologia humanas. 5) Música e canto. 6) Desenho e artes aplicadas. 7) Educação física, recreação, e jogos. Segunda série: 1) Biologia educacional. 2) Psicologia educacional. 3) Higiene e educação sanitária. 4) Metodologia do ensino primário. 5) Desenho e artes aplicadas. 6) Música e canto. 7) Educação física, recreação e jogos. Terceira série: 1) Psicologia educacional. 2) Sociologia educacional. 3) História e filosofia da educação. 4) Higiene e puericultura. 5) Metodologia do ensino primário. 6) Desenho e artes aplicadas. 7) Música e canto, 8) Prática do ensino. 9) Educação física, recreação e jogos. Art. 9º Será também permitido o funcionamento do curso de que trata o artigo anterior, em dois anos de estudos intensivos, com as seguintes disciplinas, no mínimo: Primeira série: 1) Português. 2) Matemática. 3) Biologia educacional (noções de anatomia e fisiologia humanas e higiene). 4) Psicologia educacional (noções de psicologia da criança e fundamentos psicológicos da educação). 5) Metodologia do ensino primário. 6) Desenho e artes aplicadas. 7) Música e canto. 8) Educação física, recreação e jogos. Segunda série: 1) Psicologia educacional. 2) Fundamentos sociais da educação. 3) Puericultura e educação sanitária. 4) Metodologia do ensino primário. 5) Prática de ensino. 6) Desenho e artes aplicadas. 7) Música e canto. 8) Educação física, recreação e jogos.

Fonte: Decreto-lei n. 8.530/1946. Organizado pela autora.

Conforme podemos observar, a formação para o trabalho está contemplada em várias séries dos cursos por meio de disciplinas como trabalhos manuais, de economia doméstica, atividades econômicas, técnicas de produção e da organização do trabalho regional. A puericultura aparece associada à educação sanitária e à higiene, disciplinas que, de certo modo, também se vinculam ao trabalho, especialmente ao trabalho doméstico. Dessa forma, o decreto estabelece um currículo fortemente orientado para a formação profissional, reafirmando o caráter funcional do ensino normal. Contudo, ao contrário da legislação do ensino primário, não há uma diferenciação curricular explícita por sexo no ensino normal. Essa aparente ausência de distinção, entretanto, não elimina as contradições presentes no Decreto-Lei do Ensino Normal, que acabam por impactar profundamente a construção da identidade feminina no campo educacional e perpetuar desigualdades sociais, isso porque era, majoritariamente, o público feminino que buscava este curso.

Embora o decreto amplie o acesso das mulheres à educação formal e ao mercado formal de trabalho, especialmente como professoras, essa inclusão ocorre dentro de um marco ideológico que reforça a divisão sexual do trabalho. O magistério, neste contexto, é legitimado como um espaço aceitável para a atuação feminina, mas permanece permeado por valores conservadores historicamente enraizados na sociedade brasileira. Isso limita a emancipação das mulheres e relega suas capacidades à esfera do cuidado e da moral. Em outras palavras, as mulheres são educadas para ensinar, sem romper com os padrões que as naturalizam como responsáveis naturais pela infância e pela vida doméstica. Essas contradições indicam que, embora a escolarização feminina represente um avanço, ela simultaneamente reforça estereótipos que mantêm a hierarquia de gênero.

Um paradoxo caracteriza a trajetória das mulheres no mundo do trabalho educacional, em uma dinâmica que simultaneamente promove e restringe, reconhece e condiciona sua atuação. Sob a aparência de modernização e inclusão, essa legislação reforça a continuidade de uma política que regula a participação feminina segundo normas patriarcais, perpetuando limitações estruturais mesmo diante de avanços formais.

Ao analisar dialeticamente a Reforma Capanema, afirmamos que a educação foi instrumentalizada para consolidar as estruturas econômicas e políticas dominantes. O governo buscou uniformizar o currículo escolar e enfatizar disciplinas como moral e civismo, com o objetivo de promover valores nacionalistas. Dessa forma,

perpetuaram-se as relações de poder existentes, ao mesmo tempo em que se moldava uma força de trabalho disciplinada e adequada às demandas do sistema produtivo. Nessa perspectiva, a educação deve ser compreendida como um reflexo das relações sociais e econômicas vigentes, e as reformas educacionais, como parte integrante de um projeto político mais amplo de reorganização e controle da sociedade.

Embora a educação tenha sido utilizada como instrumento de hegemonia para reprodução das estruturas dominantes, ela também carrega em si potencialidades contraditórias. As Leis Orgânicas de 1946 também representaram avanço na organização do sistema educacional, mesmo que mantendo as contradições ao promover uma educação voltada à formação para o trabalho dentro de moldes patriarcais, sobretudo no ensino normal que direcionava as mulheres ao magistério e às atividades domésticas. Nesse sentido, ao mesmo tempo em que a educação reforça valores e relações de poder, pode constituir-se como espaço de resistência, transformação e contestação social. A contradição inerente ao papel da educação reside justamente nessa tensão entre reprodução e mudança: enquanto tende a formar sujeitos conformados às normas estabelecidas, também pode despertar a consciência crítica e a capacidade de intervenção no mundo.

Com a análise das políticas educacionais nacionais e outras do período estudado, afirmamos a expansão da escolarização feminina, especialmente no nível secundário por meio das escolas profissionalizantes/técnicas - as Escolas Normais. A expansão da formação de professoras tanto pode ser observada pelo viés da emancipação das mulheres, com uma parcela de mulheres até então confinadas aos trabalhos no espaço privado da vida, ascendendo ao trabalho na esfera pública, no caso específico desta pesquisa, a escola. Como contraditoriamente pode ser analisada pelo viés da reprodução de papéis sociais de gênero, quando observamos que o ensino técnico para as mulheres estava vinculado ao trabalho de cuidar, atender e servir a outros. Além da atuação no magistério, o currículo prescreve disciplinas como puericultura e higiene, que se articulam com outras áreas historicamente associadas ao trabalho feminino, como a enfermagem e a assistência social — setores em que as mulheres têm atuado majoritariamente e comercializado sua força de trabalho, quase sempre em condições de subalternidade.

Neste contexto, consideramos que a educação das mulheres para o trabalho no desenvolvimento da República foi tanto um instrumento de controle social, quanto

de progresso. A nova ordem socioeconômica e política, envolta em influências positivistas, adotou a mulher como agente social de civismo e moralidade, com competência para propagar os valores republicanos. As políticas deste período ofereceram formas de inserção profissional, como na atuação no magistério. Também consolidam um estereótipo de gênero em que as mulheres estão mais aptas ao trabalho de ensinar e educar. Se no princípio da instrução pública as mulheres eram menos frequentes que os homens, este cenário foi transformando-se ao longo do período imperial, consolidando-se gradativamente no curso da República. Com a exigência de comportamento exemplar, o magistério primário foi uma das principais vias de entrada das mulheres no serviço público.

Ao relacionarmos as Leis Orgânicas de 1946 com as Constituições de 1934 e 1937, observamos um processo de mediação entre projetos educacionais distintos: de um lado, a proposta democratizante de 1934; de outro, a orientação autoritária de 1937. Essa tensão compõe uma totalidade histórica normativa que revela a complexa articulação entre modernização institucional e a persistente reprodução de desigualdades sociais e de gênero no campo educacional brasileiro.

As contradições desse processo se evidenciam na tensão entre o discurso modernizador e a manutenção de estruturas sociais excludentes. Embora o Estado promovesse reformas educacionais inspiradas nos ideais da Escola Nova e na racionalização do ensino, o acesso à educação continuava restrito às camadas médias urbanas, especialmente no ensino secundário e normal. A escola pública, ao mesmo tempo em que prometia democratização, operava como mecanismo de seleção social e de reprodução das desigualdades de classe, gênero e raça. A figura da professora normalista, por exemplo, simbolizava a inserção feminina no mundo do trabalho, mas dentro de limites impostos por uma lógica patriarcal e conservadora.

Nesse contexto, a mediação entre as forças sociais em disputa ocorreu por meio de políticas públicas que procuravam articular os interesses das elites industriais e agrárias com as demandas populares emergentes, numa tentativa de manter a ordem social e legitimar o projeto de modernização em curso. A educação foi um dos principais campos de mediação, funcionando como espaço de difusão dos valores do trabalho, da ordem e da moralidade cívica.

A educação moral constituiu o fio condutor do processo educacional no desenvolvimento da República ao longo dos mais de cinquenta anos abordados nesta pesquisa. Atuou como mecanismo de domesticação dos sonhos, silenciamento das

potências e direcionamento da formação feminina para uma ética centrada no cuidado, na contenção, na moralização e na abnegação. Essa ênfase moralizante, presente nos currículos da escola primária e das escolas normais, era mobilizada como estratégia de controle social, articulando-se a um projeto de formação de cidadãs moldadas segundo os interesses do Estado republicano, que via na mulher um pilar da ordem social e moral. Desse modo, segundo Lacerda (2016), o papel das professoras revela-se crucial na promoção da moralidade republicana. As políticas educacionais do período prescrevem a expectativa de que essas trabalhadoras atuassem como agentes formadoras que moldam não apenas o conhecimento intelectual, mas também os valores e princípios éticos dos cidadãos em formação.

Como afirma Louro (1997), a educação das mulheres sempre esteve atravessada por uma pedagogia da submissão, que ao mesmo tempo em que as incluía no espaço público, restringia sua atuação a papéis considerados naturalmente femininos, como ensinar, cuidar e servir. Nesse sentido, a escola como espaço de instrução, também foi um espaço de normatização de comportamentos, reafirmando desigualdades de gênero e contribuindo para a manutenção de uma ordem patriarcal. A moral, portanto, não era apenas conteúdo curricular, mas estruturava a formação e a organização da escola, propagando um ideal de mulher dócil, trabalhadora e devotada ao bem comum – um ideal que respondia aos interesses do projeto de modernização conservador levado a cabo pela República brasileira.

Para compreender a formação das mulheres no magistério durante o século XX, é fundamental reconhecer o papel central que a escola primária desempenhou na construção da identidade nacional. Nesse processo, a educação para o trabalho feminino esteve intrinsecamente ligada à transmissão de valores patrióticos e cívicos, que moldavam não apenas a futura professora, mas também a sociedade como um todo. Sobre isso Souza (2008, p. 67) ressalta que:

Mas, certamente, uma das características mais marcantes da cultura escolar primária, ao longo do século XX, talvez tenha sido os seus vínculos com a construção da nacionalidade. O amor à pátria, os valores cívicos e o nacionalismo foram cultivados dentro e fora das salas de aula e deixaram raízes profundas na escolarização da infância.

A transmissão do amor à pátria, da valorização da cultura brasileira e o sentimento de pertencimento à nação, eram elementos essenciais para a coesão social e política na época, e pelas legislações nacionais e estaduais vigentes, da

incumbência de professoras e professores, a fim de consolidar a identidade nacional. Ou seja, são destes trabalhadores a missão de instruir os alunos sobre a importância da participação política, do respeito às leis e da valorização da democracia, preparando futuros cidadãos republicanos (Lacerda, 2016). Nesse contexto, é possível constatar que além de ensinar a ler, escrever e contar, a educação primária tinha como objetivo difundir os ideais republicanos entre as crianças, visando formar uma população consciente, engajada e comprometida com os princípios da República. A constituição de uma identidade nacional, estava no cerne das escassas políticas educacionais do período.

O Manifesto dos Pioneiros e a atuação dos intelectuais que o escreveram, expressam os esforços de setores progressistas em tensionar o projeto educacional vigente, propondo uma escola pública, laica e universal. No entanto, essas propostas foram, em grande parte, absorvidas e adaptadas pelo Estado da Era Vargas, que as utilizou para legitimar seu projeto autoritário e nacional desenvolvimentista.

São tantos os homens a serem estudados no contexto da república brasileira que o silenciamento das mulheres parece ensurdecedor. Mas não nos enganemos, as mulheres seguem presentes em todos os processos históricos, políticos, econômicos e sociais do desenvolvimento das forças produtivas. Nos contextos de um século de país republicano, as mulheres exercem trabalhos cruciais nos movimentos desta história, mesmo pouco ou nada sendo mencionadas nesta história.

A educação das mulheres para o trabalho ao longo da historicidade nacional de políticas educacionais, até aqui analisadas, esteve atrelado direta ou indiretamente ao trabalho de reproduzir, cuidar e educar outros. A educação no contexto republicano, esteve na alçada da responsabilidade das mulheres por ofício no espaço público e no privado da vida. Ensinadas ao trabalho doméstico, vinculado ao matrimônio, a maternidade e a própria reprodução de si, as mulheres foram historicamente condicionadas a naturalizar estas condições como *coisa de mulher*. E como podemos observar ao longo da tessitura deste estudo, inclusive institucionalmente, na letra das leis, estes ensinamentos foram propagados.

7 ENTRE MEMÓRIAS E O ESTUDO DA HISTÓRIA: considerações finais sobre a educação das mulheres para o trabalho no Brasil

Neste trabalho de pesquisa, traçamos um panorama histórico de como se deu a educação das mulheres para o trabalho no Brasil para compreender sobre a totalidade deste desenvolvimento desigual e combinado, atravessado pelos interesses e necessidades da classe dominante de cada período desta história. Diante desse panorama, é possível acessar memórias inscritas, especialmente na letra das leis, que revelam como a educação e o ensino da população brasileira atravessaram séculos de desenvolvimento lento, desigual e restrito, marcando profundamente a história da educação no país. Destinada a poucos, a educação no Brasil foi sendo ampliada lentamente, em um processo gradual e excludente. Desde a primeira Constituição do Império, o direito à educação para todos e todas é oficialmente reconhecido — está inscrito na letra da lei. No entanto, essa previsão legal não se traduziu em sua plena efetivação ao longo do tempo.

A presente reflexão, que culmina neste momento, se propôs a investigar a educação das mulheres para o trabalho entre os anos 1827 e 1946, tendo em vista a organização curricular da escolarização da infância e da formação de professoras, em articulação com as políticas educacionais no contexto do desenvolvimento socioeconômico-político brasileiro.

O mapeamento de pesquisas já realizadas, especialmente no processo de elaboração do estado do conhecimento, buscou identificar trabalhos acadêmicos que abordassem o currículo para a escolarização da infância e a formação de professoras. Esses estudos, articulados a outras leituras teóricas, forneceram subsídios importantes para as análises desenvolvidas sobre a forma como se materializa, no currículo prescrito, a educação das mulheres para o trabalho. Nesse percurso, problematizamos o trabalho feminino tanto na esfera produtiva quanto na reprodutiva da vida, interrogando como o trabalho doméstico foi historicamente naturalizado como parte das competências e aptidões femininas, em consonância com os objetivos específicos desta pesquisa.

Com base nos estudos analisados identificamos que a educação das mulheres para o trabalho, no Brasil, secularmente esteve atrelada ao trabalho doméstico e ao cuidado de outros. Logo, no princípio da colonização europeia, a educação das mulheres restringiu-se à moralização cristã, à servidão e à submissão colonial em

curso. No período colonial, os conventos figuraram como um dos raros espaços destinados à educação de algumas mulheres da elite, sendo utilizados pelas instituições da família e do Estado como verdadeiras “prisões místicas”, voltadas ao ensino do cristianismo, à doutrinação da submissão e ao controle e docilização dos corpos e comportamentos femininos.

A formação institucionalizada de professoras e professores teve início no Brasil durante o período imperial, impulsionada pela Lei do Ensino Primário de 1827, que, em sua redação, estabelecia o direito de meninos e meninas frequentarem a escola. A partir de 1835, começaram a ser criadas as primeiras Escolas Normais, voltadas à formação de docentes, embora muitas dessas instituições tenham passado por processos de abertura e fechamento ao longo do tempo, revelando as fragilidades e descontinuidades das políticas educacionais da época.

O marco final deste estudo é representado pela promulgação das primeiras legislações nacionais voltadas especificamente ao ensino primário e a formação de professoras: as Leis Orgânicas de 1946. Quando o desenvolvimento do país é marcado pela gradativa ênfase no ensino profissionalizante. Esse período coincide com uma fase de desenvolvimento nacional marcada pela crescente valorização do ensino profissionalizante, em resposta às demandas da industrialização acelerada, dos intensos movimentos migratórios e do aumento populacional nas áreas urbanas.

Nesse contexto, as mulheres – sobretudo da classe trabalhadora – passaram a ocupar o espaço público de forma mais expressiva. Não se tratava de uma inserção inédita das mulheres no mercado de trabalho, uma vez que, historicamente, as mulheres das classes populares já vendiam sua força de trabalho fora do lar. O que se observa, no entanto, é um aumento significativo na quantidade e diversidade de ofícios nos centros urbanos, incluindo o trabalho fabril, os serviços e o comércio. Esse protagonismo feminino na cena urbana, contudo, foi atravessado por profundas desigualdades e pela permanência de estigmas e preconceitos enraizados nas estruturas patriarcais da sociedade.

A oficialização curricular contribuiu com a consolidação da ideia e prática secular de que o *lugar das mulheres era o lar* e, conseqüentemente, o trabalho doméstico é de sua incumbência, independente de vender ou não sua força de trabalho no espaço público da vida, naturalizando o acúmulo de trabalhos às mulheres. Assim, observamos uma divisão curricular marcada por critérios de gênero: às meninas eram destinadas disciplinas como costura, bordado e economia

doméstica, evidenciando a vinculação entre a educação feminina e as habilidades consideradas próprias ao espaço privado e aos cuidados. Já para os meninos, os currículos previam conteúdos técnicos e científicos, geralmente relacionados às especificidades econômicas regionais, reforçando sua inserção no mundo da produção e nas esferas públicas do trabalho.

A pesquisa nos permite afirmar que o currículo prescrito é a expressão do contexto social-econômico e político de um tempo. Os documentos oficiais das políticas educacionais evidenciam as ideologias da classe dominante e seus interesses nas variadas conjunturas analisadas na pesquisa. Ao longo desse percurso, torna-se possível compreender como as políticas curriculares nacionais expressaram — e por vezes reforçaram — a divisão sexual do trabalho, tanto na escolarização da infância quanto na formação de professoras, em consonância com as transformações socioeconômicas e políticas da sociedade brasileira. Compreendemos que essa divisão sexual do trabalho foi gradualmente institucionalizada, sendo prescrita na letra da lei e naturalizada nos dispositivos normativos. Assim, a educação de meninas e meninos foi sendo tecida de forma desigual nos diferentes rincões deste país, cerzida pelas estruturas legais e pedagógicas que, ao longo do tempo e nos mais diversos territórios, reproduziram e reforçaram padrões de gênero profundamente enraizados na sociedade brasileira.

A escolarização da infância - enquanto forma institucionalizada de ensino - manteve-se restrita até 1946. Ainda que presente ao longo dos séculos de colonização, Império e República, sua ampliação ocorreu de forma gradual, moldada pelas necessidades socioeconômicas, políticas e sociais de cada momento histórico, sempre subordinada aos interesses da classe dominante de cada contexto.

Este estudo se constrói a partir de uma abordagem histórica, com o intuito de compreender que as mudanças sociais e educacionais se deram ao longo do tempo, analisando quando e como ocorreram, à luz das especificidades e influências de cada contexto histórico e geográfico. Nessa perspectiva, é possível afirmar que a divisão sexual do trabalho tem sido sistematicamente ensinada a meninas e meninos há séculos, como parte de um processo contínuo de reprodução das hierarquias de gênero. Contudo, é possível datar a intensificação da opressão e da submissão das mulheres a partir da colonização europeia nas Américas. Os costumes trazidos de além mar, impostos pela violenta civilização que aqui desembarcou nos tempos das grandes navegações, moldaram profundamente, a educação e as relações sociais nos

territórios colonizados. Desde então, temos aprendido e reproduzido uma cultura eurocêntrica, disfarçada de tradição, costumes e hábitos, que costura nossos modos de vida e sustenta desigualdades há mais de cinco séculos.

Ao longo da colonização de Pindorama — território que se oficializou como Brasil durante o Império, atravessou o advento da República e adentrou o século XX —, a educação das mulheres para o trabalho permaneceu intrinsecamente vinculada às funções de cuidar, alimentar, zelar, limpar, educar e parir. Essas atividades, historicamente naturalizadas como “femininas”, foram fundamentais para a manutenção da ordem social, pois garantiam, de forma silenciosa e invisibilizada, a produção e reprodução da força de trabalho — mercadoria central à lógica do sistema capitalista. Seja pelo matrimônio, pela maternidade, parentesco ou venda remunerada da força de trabalho — no caso do trabalho de doméstica, faxineira, babá, cuidadora — são as mulheres as responsáveis pelo trabalho de produzir, reproduzir e manter a mercadoria força de trabalho. Ou seja, dedicam-se ao trabalho de sustentar a reprodução cotidiana das trabalhadoras e dos trabalhadores responsáveis pelo desenvolvimento das forças produtivas.

Consideramos que a problemática desta pesquisa é relevante por explorar a intersecção entre gênero, educação e trabalho, ao analisar como as políticas públicas — especialmente por meio dos currículos escolares nacionais — contribuíram para a construção de papéis sociais atribuídos às mulheres ao longo da história do desenvolvimento brasileiro. A investigação possibilita compreender de que forma as transformações políticas e econômicas influenciaram a organização curricular da escolarização da infância e da formação de professoras, revelando permanências e rupturas nos discursos e nas práticas educacionais, sobretudo no que se refere à divisão sexual do trabalho. Nesse percurso, estabelecemos uma interlocução entre o ensino primário e a formação docente na história da educação brasileira, com foco nas formas pelas quais se estruturou a educação das mulheres para o trabalho.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Jane Soares de. Vestígios para uma reinterpretação do magistério feminino em Portugal e no Brasil a partir do século XIX. SAVIANI, Dermeval *et al.* **O Legado Educacional do Século XIX**. 2. ed. Campinas: Autores Associados. 2006.
- ALMEIDA, José Ricardo Pires de. **Instrução Pública no Brasil (1500-1889)** História e Legislação. 2. ed. Trad. Antonio Chizzotti. São Paulo: EDUC, 2000.
- ANDREY, Maria Amália et al., **Para compreender a ciência: uma perspectiva histórica**. Rio de Janeiro: Garamond, 2014.
- AZEVEDO, Fernando de. **A transmissão da cultura**. São Paulo: Melhoramentos, 1976.
- BONATO, Nailda Marinho da Costa. A escola profissional para o sexo feminino através da imagem fotográfica. 2003. 185 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003. Disponível em: <https://repositorio.unicamp.br/Acervo/Detalhe/303187>. Acesso em: 4 mar. 2024.
- CIAVATTA, Maria. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. **Revista Trabalho Necessário**, v. 3, n. 3, 6 dez. 2005. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/6122/5087>. Acesso em: 08 out. 2023.
- CIAVATTA, Maria. Teoria e Educação nos Limites do Capital. **Educação & Realidade**, UFRGS, v. 46, n. 3, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/LyR6R8PSC8z5V6zgDvkMCyJ/>. Acesso em: 10 nov. 2023.
- COSTA, Rafaela Paiva. **A formação de professores da Primeira República no Pará (1900–1904)**. 2011. 96 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2011. Disponível em: https://www.repositorio.ufpa.br/jspui/bitstream/2011/2818/1/Dissertacao_FormacaoProfessoresPrimeira.pdf. Acesso em: 23 dez. 2023.
- CUNHA, Célio da; SOUSA, José Vieira de; SILVA, Maria Abádia da (Orgs.). **O método dialético na pesquisa em educação**. Brasília: UnB, 2014.
- CUNHA, Luiz Antônio. **A educação e a escola nova no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2000.
- CUNHA, Luiz Antônio. **Ensino de ofícios artesanais é manufatureiro no Brasil escravocrata**. 2. ed. São Paulo: UNESP, 2005.
- CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação e contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **História e memórias da educação no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 2011.

DIEESE. Departamento Intersindical de Estatísticas e Estudos Socioeconômicos. As dificuldades das mulheres chefes de família no mercado de trabalho. **Boletim**, março, 2023. Disponível em: <https://www.dieese.org.br/boletimespecial/2023/mulheres2023.pdf>. Acesso em: 29 maio 2023.

ENGELS, Friedrich. **A Origem da Família, da Propriedade Privada e do Estado**. 2. ed. Coleção Grandes Obras do Pensamento 2. São Paulo: Escala, s.d.

ENGELS, Friedrich; MARX, Karl. **A Ideologia Alemã**. Tradução Álvaro Pina. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

ENGELS, Friedrich; MARX, Karl. **A Sagrada Família** ou A crítica da Crítica crítica contra Bruno Bauer e consortes. Tradução Marcelo Backes. São Paulo: Boitempo, 2011.

ENGELS, Friedrich; MARX, Karl. **Manifesto do Partido Comunista**. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

FERREIRA, Golondrina. **Poemas para não perder**. 4. ed. Porto Alegre: Trunca, 2022.

FILHO, Lourenço. **Tendências da Educação Brasileira**. Brasília: INEP, 2002. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/diversas/historia_da_educacao/tendencias_da_educacao_brasileira.pdf. Acesso em: 12 jun. 2025.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. **A formação do cidadão produtivo: a cultura de mercado no ensino médio técnico**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.

FRIGOTTO, Gaudêncio. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, Ivani (Org.) **Metodologia da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 2010.

GRAÚNA, Graça. **Dia da nossa mãe terra. Tecido de vozes**. 2004. Disponível em: <https://gracagrauna.com/2024/08/01/dia-da-nossa-mae-terra/>. Acesso em: 16 mar. 2025.

GALVÃO, Patrícia. **Parque Industrial**. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GONDRA, José Gonçalves; SCHULER, Alessandra. **Educação, poder e sociedade no Império brasileiro**. São Paulo: Cortez, 2008.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas. **Brasil: 500 anos de povoamento**. 2000. Disponível em: <https://brasil500anos.ibge.gov.br/territorio-brasileiro-e-povoamento/historia-indigena/modos-de-vida-dos-tupinamba-ou-tupis.html>. Acesso em: 10 jun. 2025.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Professoras são 79% da docência de educação básica no Brasil**. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/institucional/professoras-sao-79-da-docencia-de-educacao-basica-no-brasil#:~:text=O%20ensino%20b%C3%A1sico%20brasileiro%2C%20em,79%2C2%25>. Acesso em: 02 jun. 2023.

INSTITUTO FEDERAL CATARINENSE. **Guia de Produções Acadêmicas**. 3. ed. Blumenau: Sistema Integrado de Bibliotecas do IFC, 2021. Disponível em: <https://biblioteca.ifc.edu.br/wp-content/uploads/sites/53/2022/11/Guia-basico-para-Elaboracao-de-Producoes-Academicas-3a-edicao-revisado-14-12-2021-1.pdf>. Acesso em: 12 abr. 2023.

ISKANDAR, J. I.; LEAL, M. R. Sobre positivismo e educação. **Revista Diálogo Educacional**. v. 3, n. 7, p. 89-94, 2002. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/4897/4855>. Acesso em: 20 jun. 2023.

JESUS, Carolina Maria de Jesus. **Diário de Bitita**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986. Disponível em: <https://files.ufgd.edu.br/arquivos/arquivos/78/NEAB/Grupo%20de%20Estudos/8%20-%20Di%C3%A1rio%20de%20Bitita%20-%20Carolina%20Maria%20de%20Jesus.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2024.

KAUR, Rupí. **O que o sol faz com as flores**. 9. ed. São Paulo: Planeta do Brasil, 2018.

KOLLONTAI, Alexandra. **As relações sexuais e a luta de classe**. São Paulo: ISKRA, 2017.

LACERDA, Talita Barcelos Silva. **Moral e docência feminina na formação do cidadão nas primeiras décadas da República (1889–1920)**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016.

LAGE, Ana Cristina Pereira. **Grupo Escolar**. Glossário HISTEDBR - Grupo de Estudos e Pesquisas: História, Sociedade e Educação do Brasil. Coleção Navegando pela História da Educação Brasileira. Campinas: 2002. Disponível em: <https://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/grupo-escolar>. Acesso em: 20 abr. 2025.

LISPECTOR, Clarice. **As palavras**. Rio de Janeiro: Rocco, 2013.

LOMBARDI, José Claudinei. História e historiografia da educação no Brasil. *In*: LOMBARDI, José Claudinei; NASCIMENTO, Maria Isabel Moura. (Orgs.). **Fontes, história e historiografia da educação**. Campinas: Autores Associados. 2004. p. 141-178.

LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA, Luciano Mendes Filho; VEIGA, Cynthia Greive. (Orgs.) **500 anos de Educação no Brasil**. 5. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

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

LUXEMBURGO, Rosa. Acumulação do Capital. São Paulo: Nova Cultural, 1988. *In*: JINKINGS, Ivana; SADER, Emir. (Orgs.). **As armas da crítica**: Antologia do pensamento de esquerda. Tradução Paula Almeida. São Paulo: Boitempo, 2012.

MARTINS, Rosa Maria de Sousa. **Ser professora na República: modos de pensar, sentir e agir (1930–1950)**. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2010. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/13807/1/ros.pdf>. Acesso em: 23 dez. 2023.

MARX, Karl. **Manuscritos Econômicos-Filosóficos**. Trad. Alex Marins. São Paulo: Martin Claret, 2002.

MARX, Karl. **O Capital**: Crítica da economia política. Livro I; O processo de produção do capital. Tradução Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2013.

MASSON, Gisele. Materialismo histórico e dialético: uma discussão sobre as categorias centrais. **Práxis Educativa**, v. 2, n. 2, p. 105-114, jul./dez., 2007.

MASSON, Gisele; FLACH, Simone de Fátima. O materialismo histórico dialético nas pesquisas em Políticas Educacionais. **Revista de Estudos Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**. v. 3, p. 1-15, 2018. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/retepe/article/view/12384/209209210068>. Acesso em: 27 jun. 2023.

MATTOSO, Kátia de Queirós. **Ser escravo no Brasil**. São Paulo: Brasiliense, 1982.

MATTOS, Sandra Jung de. **Trabalhos de agulha e prendas domésticas: educação feminina mato-grossense (1889–1910)**. 2018. 123 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2018. Disponível em: https://ri.ufmt.br/bitstream/1/3610/1/DISS_2018_Sandra%20Jung%20de%20Mattos.pdf. Acesso em: 13 jan. 2024.

MOROSINI, Marília; SANTOS, Priscila Kohls; BITTENCOURT, Zoraia. **Estado do Conhecimento**: teoria e prática. Curitiba: CRV, 2021.

MOROSINI, Marília. Estado de conhecimento e questões do campo científico. **Revista Educação**, Santa Maria, v. 40, n. 1, p. 101-116, jan./abr. 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/15822/pdf>. Acesso em: 10 jun. 2024.

NARDINI, Giovanna. **A revista feminina na Primeira República: história, trabalho, educação e feminismo**. 2022. 183 f. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos, 2022. Disponível em: <https://repositorio.unifesp.br/server/api/core/bitstreams/52d1f8be-8c90-4c69-8128-24d2629f81b1/content>. Acesso em: 14 jan. 2024.

NETTO, José Paulo. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

OLIVEIRA, Regina Tereza Cestari de. **Legislação educacional como fonte da história da educação brasileira**. Campinas, SP: Faculdade de Educação/UNICAMP, HISTEDBR, 2005. Disponível em: https://www.histedbr.fe.unicamp.br/pf-histedbr/regina_tereza_cestari_de_oliveira_artigo_0.pdf. Acesso em: 28 jul. 2024.

PAIVA, José Maria de. Educação Jesuítica no Brasil Colônia. *In*: LOPES, Eliane Marta Teixeira. FARIA, Luciano Mendes Filho e VEIGA, Cynthia Greive. (Org.) **500 anos de Educação no Brasil**. 5. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter. Entre América e Abya Yala – tensões de territorialidades. **Desenvolvimento e Meio Ambiente**, Curitiba: UFPR, n. 20, p. 25-30, jul./dez. 2009. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/275201612_Entre_America_e_Abya_Yala_-_tensoes_de_territorialidades. Acesso em: 20 jul. 2024.

PRADO JÚNIOR, Caio. **Formação do Brasil Contemporâneo Colônia**. 6. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1961.

PRADO JÚNIOR, Caio. **Revolução brasileira**. 2. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1966.

QUADROS, Raquel dos Santos; MACHADO, Maria Cristina Gomes. **Gustavo Capanema: A Organização do Ensino Primário Brasileiro no período de 1934-1945**. Uberlândia/MG: Navegando Publicações, 2024.

REIS, Maria Firmina dos Reis. **Cantos à beira mar**. 1976. Disponível em: <https://mariafirmina.org.br/publicacoes-digitalizadas-coletanea/>. Acesso em: 13 jun. 2025.

RESENDE, Maria Efigênia Lage de. O processo político na Primeira República. *In*: FERREIRA Jorge; DELGADO, Lucília de Almeida Neves (Orgs.) **O Brasil Republicano: o tempo do liberalismo excludente**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003. p. 89-120.

RIBEIRO, Arilda Inês Miranda. **A educação feminina durante o século XIX: o Colégio Florence de Campos 1863-1889**. Campinas: UNICAMP, 1996.

RIBEIRO, Arilda Inês Miranda. **Educação das mulheres no Brasil Colônia**. 1987. 148 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1987. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UNICAMP-30_a7f2f7206e95263dd3343965d9fb1c0a. Acesso em: 12 maio 2024.

RIBEIRO, Arilda Inês Miranda. Mulheres educadas na Colônia. *In*: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA, Luciano Mendes Filho; VEIGA, Cynthia Greive. (Orgs.) *In*: **500 anos de Educação no Brasil**. 5. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p. 79-94.

RIBEIRO, Maria Luisa Santos. **História da Educação Brasileira: a organização escolar**. 18. ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

SAVIANI, Dermeval. História da formação docente no Brasil: três momentos decisivos. **Revista Educação**, UFSM, v. 30, n. 2, p. 11–26, 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/3735>. Acesso em: 21 abr. 2025.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2021.

SAVIANI, Dermeval. A política educacional no Brasil. *In*: STEPHANOU, Maria. BASTOS, Maria Helena Camara (Orgs.). **História e memória da educação no Brasil, v. III: Século XX**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2005. p. 30- 39

SECO, Ana Paula; AMARAL, Tania Conceição Iglesias do. Marquês de Pombal e a Reforma Educacional Brasileira. HISTEDBR: **Coleção Navegando pela História da Educação Brasileira**. 2006. Disponível em: <https://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/artigos/marques-de-pombal-e-a-reforma-educacional-brasileira>. Acesso em: 12 de jun. 2024.

SILVA, Marlete dos Anjos. Glossário HISTEDBR. **Coleção Navegando pela História da Educação Brasileira**. 2006. Disponível em: <https://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/escola-normal-do-brasil>. Acesso em: 30 maio 2025.

SILVA, Raquel Barreto Querino da. **Educação das mulheres nas constituições e leis de diretrizes e bases da educação brasileira (1824–1988): entre debates e prescrições**. 2023. 147 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2023. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/52325/1/DISSERTA%C3%87%C3%83O%20Raquel%20Barreto%20Querino%20da%20Silva.pdf>. Acesso em: 28 maio 2024.

SOIHET, Rachel. **Submissão e Resistência: mulheres na luta contra a escravidão**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

STAKE, Robert E. **Pesquisa Qualitativa: estudando como as coisas funcionam**. Porto Alegre: Penso, 2011.

TELLES, Antonia Marlene Vilaca. **História da educação brasileira: a mulher como protagonista da educação no ideário positivista (1880–1930)**. 2015. 171 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2015. Disponível em: <https://tede.unioeste.br/handle/tede/3274>. Acesso em: 4 maio 2024.

VEIGA, Cynthia Greive. A escola e a República: o estadual e o nacional nas políticas educacionais. Campinas: **Revista brasileira história e educação**. v. 11, n. 1 (25), p. 143-178, jan./abr. 2011. Disponível em: [v11n01a08.pdf \(fcc.org.br\)](#). Acesso em: 02 mar. 2024.

VEIGA, Cynthia Greive. Escola pública para os negros e os pobres no Brasil: uma invenção imperial. **Revista Brasileira de Educação**. v. 13 n. 39, p. 502-596, set./dez. 2008. Disponível em: [RBE 39.indd \(scielo.br\)](#). Acesso em: 01 mar. 2024.

XAVIER, Maria Elizabete Sampaio Prado. **Capitalismo e escola no Brasil: a Constituição do liberalismo em ideologia educacional e as reformas do ensino (1931-1961)**. Campinas: Papirus, 1990.

ZOTTI, Solange Aparecida. Organização do ensino primário no Brasil: uma leitura da história do currículo oficial. **HISTEDBR online**. Coleção navegando pela história da educação brasileira. 1-27, 2006. Disponível em: https://www.histedbr.fe.unicamp.br/pf-histedbr/solange_aparecida_zotti_artigo_0.pdf. Acesso em: 21 jun. 2024.

ZOTTI, Solange Aparecida. Sociedade, educação e currículo no Brasil: dos jesuítas aos anos de 1980. 2002. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Contestado, Caçador, 2002.

ZOTTI, Solange Aparecida. **Sociedade, educação e currículo no Brasil: dos jesuítas aos anos de 1980**. Campinas: Autores Associados; Brasília: Plano, 2004.

WESTIN, Ricardo. **Agência Senado. Arquivos, Sociedade**, ed. 92, 5 ago. 2022. Disponível em: 1º Censo do Brasil, feito há 150 anos, contou 1,5 milhão de escravizados — Senado Notícias. Acesso em: 2 ago. 2024.

REFERÊNCIAS DOCUMENTAIS

BRASIL. **Decreto nº 1.331 A de 17 de fevereiro de 1854**. Approva o regulamento para a reforma do ensino primário e secundario no Municipio da Côrte. Disponível em: Portal da Câmara dos Deputados ([camara.leg.br](#)). Acesso em: 28 jul. 2024.

BRASIL. **Decreto nº 7.247, de 19 de abril de 1879**. Reforma o ensino primario e secundario no municipio da Côrte e o superior em todo o Imperio. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-7247-19-abril-1879-547933-publicacaooriginal-62862-pe.html>. Acesso em: 10 jul. 2024.

BRASIL. **Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909.** Crêa nas capitães dos Estados da Republica Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primário e gratuito. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/decreto_7566_1909.pdf. Acesso em: 29 maio 2024.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 8.529 de 2 de janeiro de 1946.** Lei Orgânica do Ensino Primário. Disponível em: <http://www2.camara.gov.br/legislacao/publicacoes/republica>. Acesso em: 27 ago. 2023.

HISTEDBR. **Decreto-Lei nº 8.529 de 2 de janeiro de 1946.** Lei Orgânica do Ensino Primário. Disponível em: <https://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/acervos/lei-organica-do-ensino-primario-1946>. Acesso em: 10 abr. 2025.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 8.530 de 2 de janeiro de 1946.** Lei Orgânica do Ensino Normal. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03//Decreto-Lei/1937-1946/Del8530.htm. Acesso em: 24 abr. 2025.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de junho de 1990.** Estatuto da Criança e do Adolescente. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm#:~:text=Art.%20%C2%BA%20C%20considera%20Dse%20crian%C3%A7a,e%20dezoito%20anos%20de%20idade. Acesso em: 27 jun. 2023.

BRASIL. **Lei de 15 de outubro de 1827.** Manda crear escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/LIM..-15-10-1827.htm#:~:text=LEI%20DE%2015%20DE%20OUTUBRO,lugares%20mais%20populosos%20do%20Imp%C3%A9rio. Acesso em: 11 out. 2023.

BRASIL. **Ministério do Império.** Relatório da Repartição dos Negócios do Império (RJ) - 1832 a 1888. Hemeroteca Digital Brasileira. Disponível em: <https://bdigital.bn.br/acervo-digital/brasil-ministerio-imperio/720968>. Acesso em: 11 jun. 2024.

BRASIL. **Recenseamento do Brasil em 1872.** Censo demográfico. Biblioteca IBGE. Disponível em: IBGE | Biblioteca | Detalhes | Recenseamento do Brasil em 1872. – Acesso em: 01 ago. 2024.

CARTAS Jesuíticas I. **Cartas do Brasil do Padre Manuel de Nóbrega** (1549–1560). Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1886. Disponível em: https://objdigital.bn.br/objdigital2/acervo_digital/div_obrasraras/bndigital1867/bndigital1867.pdf. Acesso em: 15 maio 2023.

O MANIFESTO dos Pioneiros da Educação Nova (1932). Documento. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n. especial, p. 188–204, ago. 2006. Disponível em: https://www.histedbr.fe.unicamp.br/pf-histedbr/manifesto_1932.pdf. Acesso em: 13 maio 2024.

AUTORIA, ROMPENDO SILÊNCIOS

Antes de findar a sistematização desta pesquisa, vem-se revelar a autoria deste estudo e para tanto, peço licença para escrever neste espaço de tempo, em primeira pessoa. Recorro a esta estratégia, a fim de não me ausentar⁵⁵ ao longo do texto e dizer sobre minha trajetória no mundo.

Entre memórias e percursos de uma professora

me levanto sobre o sacrifício
de um milhão de mulheres que vieram antes e penso
o que é que eu faço
para tornar essa montanha mais alta
para que as mulheres que vierem depois de mim
possam ver além
- legado

Rupi Kaur,

Escrever sobre trajetória, remete escrever no plural. Percurso de um corpo em movimento que conta a história de muitos alguéns com os quais atravessamos a vida ao longo do processo formativo de humanização. Contar histórias, faz mexer nos guardados, e quando narradas em palavras escritas, exige foco para não se perder nos *devaneios linguísticos* que a memória movimenta. Trago comigo as histórias de muitas mulheres que viabilizaram que eu chegasse até aqui. O ecoar dessas vozes, me inquietam e instigam-me saber mais e lutar para nos fortalecermos, enquanto mulheres trabalhadoras, enquanto classe.

O processo de escolarização que vivo iniciou aos onze dias de vida da minha irmã, quando, eu aos dois anos e meio de idade, fui pela primeira vez para a creche com ela. Desde então estive matriculada em alguma instituição de ensino. Sou fruto da escola e universidade pública, por insistência, suor e sangue em extensas horas de extenuante trabalho de minha mãe. Trabalhadora doméstica que saía para trabalhar quando ainda era noite e voltava para casa quando já havia anoitecido outra vez. Foi com este olhar que conheci o mundo do trabalho e fui apresentada a necessidade de vendermos nossa força de trabalho ao capital.

⁵⁵ Lucídio Bianchetti (2024) afirma a aprendizagem da escrita e a construção da autoria como processos mediados que demandam tempo e persistência. (Professor Lucídio Bianchetti em Aula Inaugural PPGE/2024).

A história foi feita pelos homens. E escrita por eles.
 Aliás, tudo foi escrito, analisando, estudado pelos homens.
 Inclusive as mulheres (Ruiz, 1982)⁵⁶

Ingressei no curso de Pedagogia na Universidade Federal de Santa Maria em 2004, no ano subsequente ao término do Ensino Médio, e nesta instituição me mantive por uma década. Esta primeira graduação me fez conhecer a universidade, este *outro* mundo que pensa o mundo aqui de fora. Entre teorias, métodos e práticas, fui me *aventurando* a conhecer a Educação e suas múltiplas faces. Nunca antes, tinha me imaginado professora. Mas no decorrer dos anos da *formação* em Pedagogia, esta ideia foi materializando-se. Desde o primeiro semestre do curso, trabalhei com estágios extracurriculares. Este *submundo do trabalho* que é oferecido aos estudantes do Ensino Superior com estágios e bolsas de estudos, fez parte de minha realidade e me manteve financeiramente até início de 2015.

A primeira experiência que tive na função inversa que desempenhei por anos na escola, como aluna, foi no primeiro ano de faculdade, quando como estagiária do município, fui designada a ser auxiliar de sala em um educandário, no qual morei e estudei por alguns anos durante a primeira infância. No segundo dia na escola, a professora regente da turma não apareceu mais e passei a ser a professora de uma turma de 15 crianças com idades entre zero e 5 anos. Todos os pavores e medos em ser professora me assombraram naqueles meses em que estive neste trabalho, mas o riso também se fazia presente. Esta foi a primeira vez que experimentei no corpo as frustrações e alegrias de ser docente. No decorrer desta graduação estagiei em outras escolas de Educação Infantil, tanto públicas quanto privadas, assim como na Educação de Jovens e Adultos, essas experiências me possibilitaram conhecer um pouco as estruturas escolares – agora com outros olhares e conhecimentos, antes de concluir o curso de licenciatura.

Por que será
 que só quando uma história acaba
 a gente começa a sentir cada página.

Rupi Kaur

⁵⁶ Uma carta aberta escrita em 1982 por Alice Ruiz, poeta, escritora, compositora e tradutora brasileira, ao músico Caetano Veloso.

Ao concluir o curso de Pedagogia (2010) ingressei, via vestibular, no curso de Licenciatura em Teatro da UFSM (2011 – 2015) e vivenciei outras possibilidades de ser sujeito no mundo, enquanto artista, educadora, mulher, trabalhadora. Foi participando dos trabalhos de outros colegas que experimentei a Arte produzida na academia e me apaixonei ainda mais pela arte de atuar – o teatro constitui meu ser psíquico, histórico, social desde a adolescência.

No segundo semestre do curso, integrei o Programa Escala do Grupo Montevideu e estive em intercâmbio na Universidad Nacional de Tucumán na Argentina. Uma das experiências mais maravilhosas que obtive com o teatro. Durante estes seis meses, aprendi muito sobre a importância do treinamento do ator, a disciplina e a necessidade de escuta do corpo, incorporando a meu repertório de trabalho, exercícios e princípios praticados em Tucumán. Aprendizagens que extravasam o treinamento artístico, e transformam-se de acordo com o contexto e a situação. Tenho uma tal fome de "coisa acontecer mesmo" que mordo num grito a realidade com os dentes dilacerantes (Clarice Lispector, 2013).

Ao retornar a UFSM passei a integrar o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID Teatro. Foi com os trabalhos desenvolvidos com o PIBID que comecei a me entender como educadora. Apesar de minhas experiências em sala de aula, tinha muito receio de atuar como docente. Durante os quase três anos que estive no PIBID Teatro, trabalhei em duas escolas, com turmas do Ensino Fundamental regular e de EJA. E em uma dessas, mais uma vez fui tomada pelos prazeres do teatro e da educação, numa simbiose de descobertas e aprendizagens.

A Escola Estadual Doutor Reinaldo Fernando Cóser, foi palco das ações mais emocionantes do PIBID Teatro e foi com este grupo que me conscientizei que meu lugar é na educação (2013). Esta é uma escola para surdos, escola pública na Vila Lorenzi que atende crianças, adolescentes e adultos de toda a região central do RS. Além do ensino básico, oferece a possibilidade de formação no magistério a seus educandos, assim como cursos de LIBRAS para ouvintes. Desde a sua inauguração em 2001 o Cóser contou com um grupo de teatro, e por conta disso tem em suas dependências um *galpão de teatro*. Mas o professor que promovia as atividades e montava os espetáculos teatrais desde a origem, estava afastado do trabalho por problemas de saúde a mais de dois anos, quando chegamos. Nossa chegada foi muito comemorada, pois o teatro faz parte da cultura surda daquela comunidade escolar. Além de jogos teatrais e esquetes, trabalhamos com iluminação com o grupo formado

por adolescentes e adultos nas noites no galpão. Um trabalho primoroso que a cada dia despertava mais entusiasmos dos participantes.

Enquanto era bolsista deste programa, também mantinha outros trabalhos, dentro e fora da universidade, para assim garantir minha sobrevivência. Foi em 2014, após 10 anos como estudante universitária e trabalhadora, que tive minha carteira de trabalho assinada pela primeira vez. Professora de Artes no Colégio Objetivo, instituição privada de Educação de Jovens e Adultos, em Santa Maria/RS. Durante 2014, além de meu *primeiro emprego*, conquistei meu segundo Trabalho de Conclusão de Curso. Uma investigação autocrítica de minhas práticas docentes e artísticas foram tecidas neste trabalho, intitulado *Além da ventana: Meu Corpo docente de ser*. Recortes de uma memória corporal que transbordaram em palavras.

Esta pesquisa e principalmente o tempo histórico em que ela se deu, me motivaram ir além, estudar mais, buscar outros horizontes e seguir outros percursos. Não cabe romantismo para tecer determinados acontecimentos da vida, mas florear faz parte de contar histórias e rememorar o ontem. A necessidade de vender minha força de trabalho por mais dinheiro me fez migrar, eis a realidade em sua concretude.

Dinheiro – sem este papel ninguém vive, ele nos domina e predomina na nossa vida. Os que têm bastante são fortes, respeitados, donos do leme. Quem não os tem em grande quantidade é João ninguém, pé rapado. São os desconsiderados, uns fracos (Jesus, 1986).

Da depressão central rio-grandense para o litoral norte catarinense!

Deixei o colégio, o PIBID, o Cóser e o curso de Licenciatura em Teatro em março de 2015, quando vim ocupar uma vaga como professora temporária da Educação Infantil na cidade de Itapema/SC. Uma mudança sem planejamento prévio, que aconteceu de um dia para outro, literalmente. Não houve despedidas, mas uma aposta em minhas possibilidades como docente trabalhadora do mundo. Neste ano letivo atuei como pedagoga de área – PA (são funções da PA desenvolvendo atividade de Artes, Música e Contação de História), junto a quatro turmas da Educação Infantil em duas escolas públicas de Itapema. E em uma terceira escola pública em Itajaí/SC com uma turma de pré-escola. Neste mesmo ano, conclui o curso de Licenciatura em Teatro, aproveitando créditos da disciplina cursada como *aluno especial* na Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC.

Em 2016 passei a ser professora da Educação Infantil da Rede Pública Municipal de Balneário Camboriú, como trabalhadora pública municipal efetiva. Trabalhei com turmas de maternais e Jardins no Núcleo de Educação Infantil Rio das Ostras – *no outro lado do Rio Camboriú*. Neste mesmo ano iniciei o curso de Especialização no Instituto Federal Catarinense – campus Camboriú, uma feliz oportunidade de retornar ao meio acadêmico e qualificar minha força de trabalho em uma instituição pública, gratuita e de qualidade, instituições estas que me possibilitaram cá estar.

Um tombo em dezembro de 2018, literalmente, me fez tombar e me propiciou experimentar outras funções na mesma rede municipal. Em razão de uma readaptação temporária, trabalhei como supervisora pedagógica nos anos letivos de 2019 e 2020.

Ao longo dos anos letivos de 2021, 2022 e 2023, já sem readaptação vigente, mantive-me sem retornar à sala *de referência* da Educação Infantil, que quando saí conhecia por *chão da sala de aula*. Atuei até maio de 2024 como técnica pedagógica do Departamento de Educação Infantil na Secretaria Municipal de Educação de Balneário Camboriú. Desde então, retornei ao ofício principal da docência, onde as relações horizontais quanto nutridas, florescem outros frutos. Ser professora é *andarilhar* em uma corda bamba entre alegrias e frustrações. E muito me realiza viver os emaranhados da vida docente. Como professora de teatro no Centro Educacional de Atendimento no Contraturno - CEAC, na rede pública municipal a qual estou vinculada, venho trabalhando a arte da cena com adolescentes e crianças, a partir dos seis anos de idade.

A conquista de uma vaga para integrar o curso de Mestrado em Educação (2023) em uma instituição pública, gratuita e de qualidade, renova o desejo de estudar um tema que me é caro: a relação entre mulheres e trabalho. Desejo oriundo de minha própria trajetória enquanto mulher trabalhadora, inserida em um mundo baseado na propriedade privada e na exploração de uma classe por outra, que conjuga exploração do capital e patriarcado. Escolho me debruçar para estudar sobre minha classe. Conhecer sua historicidade e compreendê-la em sua autenticidade. Problematicar o mundo e revelar as contradições do modo de vida capitalista, instiga-me a dedicar tempo e espaço para seguir com os estudos acadêmicos, qualificando minha força de trabalho, e acessando outros horizontes.

É por vias do ponto de vista do proletariado revolucionário – única classe capaz de superar o atual estado de coisas e libertar todo gênero humano da inumanidade capitalista (Engels, Marx, 2011) – que traço minhas trajetórias e por estas vias que este estudo foi construído.