

ANPUH-Brasil – 31º Simpósio Nacional de História Rio de Janeiro/RJ, 2021

A FEMINILIDADE MODERNA NO PROCESSO EDUCACIONAL DE MENINAS E MULHERES NO BRASIL OITOCENTISTA

CLARICE GRANJA CURI

Graduada

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

clarice.curi@gmail.com

1. Introdução

No Brasil, até o início do século XIX, grande parte da população feminina, independentemente de sua condição social, era analfabeta. Foi ao longo desse século – período de intensa modernização da sociedade brasileira – que a educação formal para mulheres foi de fato instituída no país. O primeiro projeto educacional que conhecemos no Brasil foi realizado pelos jesuítas a partir de 1549 e destinado exclusivamente aos homens. Durante os 322 anos em que o Brasil foi colônia de Portugal o ideal de educação feminina era o da aprendizagem dos afazeres domésticos e cuidados com a família (Ribeiro, 2000). Isso se justifica ao pensarmos que, até meados do século XIX, o Brasil era uma imensidão rural, um país dominado pelos latifúndios que contavam com mão-de-obra escrava. Essa era uma sociedade em que, para muitos, a instrução não se fazia imprescindível.

Em alguns casos, mulheres de famílias mais abastadas tinham uma preceptora, ou eram enviadas a Portugal para estudarem. Somente em 1678 é inaugurado na Bahia o primeiro convento do Brasil, representando o primeiro espaço institucional onde se realizava a instrução de mulheres brasileiras. O conteúdo dessa educação conventual estava centrado no estudo da doutrina católica. Contudo, nessas instituições, as moças aprendiam também a ler e a escrever a língua portuguesa – bem como algumas línguas estrangeiras –, noções básicas de matemática, a execução de trabalhos manuais e até mesmo canto ou piano. De acordo com Krause (2016), foram dentro dos conventos onde as mulheres desenvolveram movimentos embrionários de resistência em prol da educação feminina no Brasil.

ANPUH-Brasil – 31º Simpósio Nacional de História Rio de Janeiro/RJ, 2021

Após a expulsão dos jesuítas, em 1759, com a implementação da Reforma Pombalina passam a ser inauguradas escolas régias para o público feminino, onde somente mulheres poderiam ensinar as discentes. Oficialmente, a partir dessa ocorrência, se dá início a educação formal para mulheres brasileiras. Contudo, efetivamente isso não ocorre, salvo poucas exceções (Krause, 2016).

Não podemos generalizar os avanços educacionais brasileiros, dada a extensão do território e diversidade de povos. As conquistas dos centros urbanos muitas vezes levavam décadas para migrarem para locais marginalizados. Também não deve ser feita de maneira alguma a generalização das mulheres brasileiras, pois suas condições de vida variavam radicalmente dependendo de sua cor, etnia ou classe social.

A partir da segunda metade do século XIX, o Brasil passava por diversas transformações decorrentes da implementação da industrialização. As elites intelectuais e políticas da virada do século, muito influenciadas pela filosofia da Ilustração, pelo cientificismo positivista e pela Igreja Católica (religião oficial do Império) buscaram redefinir o lugar social da mulher, ao passo que a industrialização e urbanização do Brasil se concretizava, abrindo novas possibilidades de trabalho para a população feminina.

A industrialização transformou a vida familiar na medida em que há uma separação cada vez maior entre o lar e a fábrica. Previamente ao processo de industrialização, a casa e a oficina partilhavam do mesmo espaço enquanto unidade de produção.

Quando a manufatura sai da casa e vai para a fábrica, o status social das mulheres é associado à reprodução, contraposta à produção. Toma forma um ideal de feminilidade como domesticidade: é como esposa e como mãe que a mulher adentra o universo simbólico da modernidade (BIROLI, 2014, p. 10).

Para Perrot (2017), a formação das democracias ocidentais se deu a partir de uma definição rigorosa das esferas pública e privada e dos papéis sexuais a serem desenvolvidos em cada uma delas. As relações de poder desiguais entre homens e mulheres passam a ser reproduzidas a partir dessa divisão de papéis e espaços, cujo intenso racionalismo do século XIX acentuou, buscando estabelecer estritamente o lugar de cada coisa na sociedade.

ANPUH-Brasil – 31º Simpósio Nacional de História Rio de Janeiro/RJ, 2021

Com a delimitação de que as ações políticas estão contidas na esfera pública, há a intenção de excluir as mulheres da participação política, já que, segundo a moral e os costumes correntes, entendia-se que deveriam estar restritas ao espaço doméstico. Dessa forma, as divisões sexuais geradas dentro da família ultrapassam o lar, definindo parâmetros morais e normativos e colocando barreiras à participação pública das mulheres, marginalizando-as enquanto cidadãs (Biroli, 2014).

Ao longo do século XIX, um suposto equilíbrio entre o modelo “masculino” e “feminino” é acentuado, pois o pensamento corrente era o de que a harmonia e a ordem seriam obtidas através da predeterminação minuciosa de funções, tarefas e espaços a serem atribuídos a cada ser. Para Perrot (2017), a sociedade desse período não poderia se desenvolver sem o trabalho realizado pela dona de casa.

De acordo com a autora Silvia Federici (2019), a vinculação do trabalho reprodutivo não assalariado ao lar, ao passo que a forma produtiva e assalariada do trabalho é levada à esfera pública, promove uma conseqüente desvalorização e invisibilização do trabalho doméstico, ainda que esse seja o anteparo físico e mental da força de trabalho produtiva do capitalismo.

Dado o fato de que o trabalho doméstico não é remunerado, ele perde seu caráter de trabalho e é naturalizado, como um atributo intrínseco e inevitável da psique e biologia das mulheres, uma aspiração vocacional que traz plenitude, aonde a mulher se realizaria não como ser humano, mas como mulher (Federici, 2019).

Seguindo essa lógica, a mulher que trabalhasse fora do lar levaria ao colapso de suas famílias. O período da infância ganha proeminência, pois os avanços científicos correntes indicavam que esse era o momento mais importante para a formação do ser humano. Sendo assim, parecia absurdo que as mães – responsáveis pela educação moral – abandonassem seus filhos para ir ao mercado de trabalho. Um trecho do jornal operário *A Razão*, de 1919, elucida o discurso vigente:

O papel de uma mãe não consiste em abandonar seus filhos em casa e ir para a fábrica trabalhar, pois tal abandono origina muitas vezes conseqüências lamentáveis, quando melhor seria que somente o homem procurasse produzir de forma a prover as necessidades do lar (apud RAGO, 2004, l. 12147).

ANPUH-Brasil – 31º Simpósio Nacional de História Rio de Janeiro/RJ, 2021

Preocupados com a degeneração moral de seus filhos, os discursos masculinos – de cientistas, clérigos, liberais, positivistas, industriais – cobriam as mulheres de restrições e excessivas normas de boa conduta. E os médicos, imbuídos de uma credibilidade imbatível, justificavam essas concepções, fundamentando-as pelo método científico, “mostrando que o crânio feminino, assim como toda a sua constituição biológica, fixava o destino da mulher: ser mãe e viver no lar, abnegadamente cuidando da família” (RAGO, 2004, l. 12284).

De modo geral, no momento em que a industrialização absorveu várias das atividades outrora exercidas na unidade doméstica – a fabricação de tecidos, pão, manteiga, doces, vela, fósforo – desvalorizou os serviços relacionados ao lar. Ao mesmo tempo, a ideologia da maternidade foi revigorada pelo discurso masculino: ser mãe, mais do que nunca, tornou-se a principal missão da mulher num mundo em que a se preocupava estabelecer rígidas fronteiras entre a esfera pública, definida como essencialmente masculina, e a privada, vista como lugar natural da esposa-mãe-dona de casa e de seus filhos (RAGO, 2004, l. 12270).

É essencial que constatemos que os efeitos da fusão entre o doméstico e o feminino foram distintos para as mulheres negras. Essas sempre trabalharam, ainda que o ideal feminino no imaginário social fosse o da dona de casa. No Brasil escravocrata, ao longo do século XIX, ao mesmo tempo que se consolidava um ideal de feminilidade atrelado à domesticidade e à maternidade, as mulheres negras e escravas continuavam a realizar trabalho braçal pesado, frequentemente sendo separadas de seus filhos.

Como poderemos observar, a dicotomia entre homem-provedor e mulher-doméstica se realizou de maneira bem localizada. Na prática, poucas famílias alcançariam esse ideal, pois isso dependia de o salário do homem ser compatível ao orçamento familiar. De acordo com Biroli (2014), “o homem provedor de um lado, e a dona de casa do outro são personagens que têm classe social, posição nas relações de trabalho e cor bem definidas” (BIROLI, 2014, p. 16).

O trabalho feminino fora do lar era cada vez mais colocado em posição subalterna, auxiliar e complementar ao dos homens – considerados provedores naturais – ainda que a mulher fosse a única responsável pelo sustento de sua família. As profissões

ANPUH-Brasil – 31º Simpósio Nacional de História Rio de Janeiro/RJ, 2021

consideradas tipicamente “femininas” eram frequentemente marginalizadas e tinham menor remuneração, além de menor status social.

Apesar da intenção notável dos homens da elite brasileira em dividir a sociedade entre as esferas público-masculino e privado-feminino, as mulheres continuavam a atuar nas cidades e nos campos assertivamente e, com frequência, faziam intervenções no gerenciamento do orçamento de suas famílias. Como administradoras do espaço familiar – ainda que se considerasse o homem como o chefe da família – as mulheres tinham funções diversas, a saber: parir e educar os filhos, prover alimentação, aquecimento, roupas, água, conservar o lar e outros trabalhos domésticos (atividades que, como sabemos, demandam grande tempo e trabalho empreendido).

Compreender a forma como as hierarquias familiares ajudaram a construir as hierarquias do mercado de trabalho no século XIX é capital para entender a posição economicamente vulnerável das mulheres em relação aos homens. A pretensa escolha ao matrimônio, pelas mulheres, tem que ser relativizada. Além do prestígio moral ser concedido de forma especial à mulher enquanto esposa e mãe, muitas não encontravam profissões que garantissem seu próprio sustento, reduzindo sua capacidade para autogerenciar suas vidas.

A fusão entre ideais de feminilidade e ideais de família produz e reproduz as desigualdades entre os sexos (Biroli, 2014). Para Badinter (1980), uma das principais características do mito da feminilidade produzido pela modernidade é a existência de um instinto materno. Esta autora compreende que o ideal da maternidade que nasce na Europa ao final do século XVIII confere diversas tarefas e responsabilidades exclusivas à mãe com o cuidado dos filhos; exclusividade que se justifica pelo fato das mulheres estarem “naturalmente” predispostas a realizarem tais tarefas.

A criação do ideal da maternidade se dá pela valorização da figura da criança, que é vinculada a visão do progresso e futuro da sociedade e das nações ocidentais. Logo, a importância da sobrevivência e da educação das crianças faz com que a relação entre a mãe e seus filhos se torne essencial. Com isso, a criança é valorizada em detrimento da mãe, que ao ter o instinto materno naturalizado em seu ser, fica reduzida a seu papel na família (Biroli, 2014).

ANPUH-Brasil – 31º Simpósio Nacional de História Rio de Janeiro/RJ, 2021

A maternidade passa a ser considerada algo indissociável da definição do que significava ser uma mulher oitocentista e, mais do que isso, a aspiração máxima da vida de qualquer pessoa do sexo feminino. Entretanto, a mãe só pode existir a partir da família, ou melhor, em função da família, enquanto as aspirações que tinha enquanto ser humano desaparecem quando ela torna-se mãe. Isso reduz de forma grave a autonomia das mulheres para escolher outras formas de existência.

De acordo com D’Incao (2004), no Brasil, ao longo do século XIX, fica cada vez mais claro que ser mulher é sinônimo de ser boa mãe e esposa dedicada, um ideal que seria dificilmente atingido fora de uma família burguesa. Nesse período, progressivamente dominado pelo cientificismo, pela medicina e puericultura, passa a ser considerado de extrema importância que as mães sejam responsáveis por todos os cuidados de suas filhas e filhos, inclusive da educação (mais moral do que instrutiva).

O amor materno é considerado instintivo, um sentimento da natureza feminina que liga os membros da família mais profundamente do que qualquer outra relação social seria capaz de fazê-lo (Badinter, 1980); além de indispensável para o desenvolvimento saudável das crianças. O sacrifício que a mulher faz ao dedicar sua vida a vida de suas filhas e filhos é, portanto, um ato moral, que elevaria a mulher ao patamar da Virgem Maria e a um grandioso prestígio social.

2. A legislação educacional

Durante o século XVIII, na Europa, a ideia da existência de um instinto materno é criada pela crescente valorização da figura da criança. Consequentemente, observa-se uma valorização da educação, especialmente do ensino primário. Essa valorização faz com que cresça a taxa de alfabetização entre mulheres, devido ao papel proeminente que teria a mãe na educação de suas filhas e filhos.

Após a Proclamação da Independência do Brasil, podemos observar, nos discursos da época, a intenção de construir uma nova imagem nacional, afastando o estigma de país colonial, selvagem e atrasado. A educação como estratégia para modernizar o país torna-se narrativa recorrente ao longo do século XIX.

A Lei Geral de 15 de outubro de 1827 é a primeira a estabelecer de fato a construção de escolas primárias para meninas nas cidades do Império, padronizando a

ANPUH-Brasil – 31º Simpósio Nacional de História Rio de Janeiro/RJ, 2021

educação pública brasileira. Essa lei também abre de maneira mais efetiva o mercado de trabalho docente para mestras, as únicas autorizadas a lecionar as discentes.

Além das escolas públicas primárias, as jovens brasileiras também eram educadas com frequência em conventos, escolas particulares ou em asilos – para meninas órfãs, expostas ou carentes (Stamatto, 2002). Naturalmente, os recortes sociais de classe, etnia, cor e religião determinavam a forma como eram escolarizados cada grupo de indivíduos.

De acordo com Louro (2004), os imigrantes (alemães, italianos, espanhóis, japoneses etc.) regularmente construíram escolas próprias para meninas e meninos, já que suas concepções e metodologias educacionais divergiam muito das luso-brasileiras. A educação de crianças indígenas estava centrada nas práticas e tradições de seus povos de origem e sua presença não era permitida nas escolas públicas. Por sua vez, aos escravos, eram negadas qualquer forma de escolarização, sendo estes educados “na violência do trabalho e nas formas de luta pela sobrevivência” (LOURO, 2004, l. 9254).

De forma semelhante, não se pode considerar o processo educacional no Brasil do século XIX como universal para meninas e meninos. Pois ainda não era permitido que estes frequentassem a mesma sala de aula. O currículo oferecido aos meninos, como consta no artigo 6º da Lei Geral, correspondia ao seguinte:

Os Professores ensinarão a ler, escrever as quatro operações de arithmetica, pratica de quebrados, decimaes e proporções, as nações mais geraes de geometria pratica, a grammatica da lingua nacional, e os principios de moral chritã e da doutrina da religião catholica e apostolica romana, proporcionandos á compreensão dos meninos; preferindo para as leituras a Cosntituição do Imperio e a Historia do Brazil (BRASIL, 1827, Art. 6º).

Porém, no artigo 12º, podemos observar as diferenças curriculares entre os sexos, a saber:

ANPUH-Brasil – 31º Simpósio Nacional de História Rio de Janeiro/RJ, 2021

As mestras, além do declarado no art 6º, com exclusão das noções de geometria e limitando a instrução da arithmetica só as suas quatro operações, ensinarão também as prendas que servem á economia domestica; e serão nomeadas pelos Presidentes em Conselho, aquellas mulheres, que sendo brasileiras e de reconhecida honestidade, se mostrarem com mais conhecimentos nos exames feitos na fórmula do art. 7º (BRASIL, 1827, Art. 12º).

Ao analisarmos esses artigos da Lei Geral, algo se torna evidente. Apesar de essa ter sido a primeira legislação brasileira a garantir a educação formal para meninas, ela foi utilizada, simultaneamente, para implementar currículos escolares diferenciados para os sexos, produzindo de forma sistemática a divisão sexual do trabalho. O programa de estudo para meninas era centrado no desenvolvimento de habilidades consideradas tipicamente “femininas” (tarefas domésticas) e não em habilidades acadêmicas e de formação do intelecto.

Isso se deve ao fato que, durante esse período, entendia-se que as mulheres deveriam ser mais educadas do que instruídas, no sentido que a ênfase na sua educação deveria ser na formação moral de seu caráter. Devido ao discurso da domesticidade que iria se construir de maneira cada vez mais forte no Brasil, ao longo do século XIX, se considerava que a mulher, intelectualizada, seria afastada de seus deveres “femininos” para com o lar e a família.

Não havia uma boa justificativa para que as meninas fossem instruídas da mesma maneira que os meninos, já que sua missão vital seria no papel de mãe e esposa. E, para isso, bastava (e era de principal importância) que elas aprendessem a moral e os bons costumes – baseados no cristianismo – que transmitiriam aos seus filhos.

De acordo com Stamatto (2002), em 1831, um decreto determinaria que somente os professores habilitados nas disciplinas compreendidas pelo artigo 6º da Lei Geral receberiam os salários previstos na lei. Porém, como nessa data não existiam ainda cursos de formação docente direcionados às mulheres e como a elas não eram ensinadas todas as disciplinas, as mestras frequentemente eram contratadas com salários inferiores. Como o critério de diferenciação dos valores dos salários de mestres e mestras se baseava no conhecimento da geometria – restrito aos rapazes – as professoras acabavam por receber outro nível de remuneração.

ANPUH-Brasil – 31º Simpósio Nacional de História Rio de Janeiro/RJ, 2021

Posteriormente, o artigo 12º do Decreto nº 1.331-A, de 17 de fevereiro de 1854, elenca as condições necessárias para que um cidadão brasileiro pudesse atuar no magistério público. Em primeiro lugar, a maioria legal. Em segundo lugar, a moralidade. E, em terceiro, a capacidade profissional (BRASIL, 1854). Isso mostra de maneira bem clara a importância dada a educação moral em detrimento da instrução intelectual.

Esse decreto ditava ainda, no artigo 16º, que as mestras, ao se candidatarem ao magistério público, deveriam apresentar, se casadas, certidão de casamento; se viúvas, certidão do óbito do marido; e se separadas, deveriam atestar o motivo da separação, para que fosse avaliada a honra e a moral da mulher em questão (BRASIL, 1854). O artigo 19º do mesmo decreto determinava que, nos exames que atestariam a capacidade dos mestres, as professoras seriam testadas também acerca da habilidade nos trabalhos de agulha (BRASIL, 1854). Ambos os artigos demonstram a vinculação constante entre o magistério feminino e o papel da mulher na família.

Somente a partir do Decreto nº 7.247, de 19 de abril de 1879, serão instituídas classes mistas – para ambos os sexos. Conforme versa o artigo 4º, § 3º, as escolas primárias para meninas poderiam receber alunos até a idade de 10 anos, a serem ensinados por professoras (BRASIL, 1879). Já no artigo 5º, determina-se a criação de escolas de jardim de infância, onde as mestras lecionariam meninas e meninos de 3 a 7 anos de idade (BRASIL, 1879). A predominância das professoras no ensino das primeiras letras também está vinculada a função da mulher na família, já que se entendia a docência feminina como algo muito semelhante a maternidade, como veremos melhor mais à frente.

Ademais, no decreto de 1879 – 52 anos depois da Lei Geral ser outorgada – permaneciam as distinções curriculares entre meninas e meninos, agora se estendendo também a escolarização de nível secundário. No artigo 4º desse decreto consta que, nas escolas primárias, além das matérias oferecidas a ambos os sexos, seria lecionada somente às meninas a disciplina de "costura simples" (BRASIL, 1879). Por sua vez, nas escolas do segundo grau, encontramos as seguintes diferenciações:

ANPUH-Brasil – 31º Simpósio Nacional de História Rio de Janeiro/RJ, 2021

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

Princípios 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, Art. 4º).

A resistência das classes dirigentes em conceder um ensino igualitário a mulheres era baseado na tradição que proclamava que a inferioridade cognitiva da mulher era parte de sua natureza e, portanto, imutável. Os discursos masculinos religiosos, científicos e jurídicos construíram o conceito de fragilidade e domesticidade feminina, que, por sua vez, justificavam a tutela e intervenção de homens sobre as mulheres, suas formas de sobrevivência e sua escolarização.

3. A função social da instrução e profissionalização feminina

Nascida Dionísia Gonçalves Pinto e autodeclarada Nísia Floresta Brasileira Augusta foi escritora e educadora, além de uma figura revolucionária do século XIX no Brasil e precursora do movimento feminista brasileiro. No início de sua vida adulta começa a publicar seus primeiros trabalhos sobre o papel da instrução feminina no bom desempenho das funções de mãe e esposa. Floresta foi a primeira mulher brasileira a publicar suas ideias dentro e fora do país; sendo assim, seus trabalhos são de extrema relevância histórica, dada a escassez de fontes diretas redigidas por mulheres brasileiras oitocentistas.

Em 1837, após a morte de seu companheiro, Nísia muda-se para o Rio de Janeiro com seus filhos e funda, no ano seguinte, o Colégio Augusto. Nessa escola para meninas – que funcionou na cidade durante 17 anos –, como diretora, Nísia coloca em prática suas ideias revolucionárias sobre a educação feminina. O Colégio Augusto privilegiava a instrução acima da educação moral que figurava de forma proeminente o currículo de

ANPUH-Brasil – 31º Simpósio Nacional de História Rio de Janeiro/RJ, 2021

grande parte das escolas da época. Lá, as moças seriam alfabetizadas, aprenderiam noções matemáticas e a educação doméstica que era comumente oferecida pelas escolas públicas oitocentistas. Mas, além disso, aprenderiam também a gramática portuguesa, francês, italiano, geometria, música e dança.

No livro “Opúsculo Humanitário”, publicado em 1853, Nísia apresenta ensaios pedagógicos sobre educação feminina, com a intenção de torná-la mais igualitária. Nessa obra, Nísia escreveu toda a teoria pedagógica que seria colocada em prática em seu colégio. Essa autora, influenciada pela filosofia da Ilustração, pelo Positivismo e pelo Utilitarismo inglês, compreendia que a concepção de inferioridade da mulher era mera construção social, que poderia ser revertida por meio de reformas sociais que valorizassem os direitos e a autonomia de mulheres.

Para ela, a educação seria o meio para a emancipação feminina e para o progresso evolutivo da humanidade. Ela acreditava na formação de um sujeito social feminino que buscava a educação para benefício próprio, para realizar-se individualmente. Em 1852, um ano antes da publicação do Opúsculo Humanitário, dos 55.500 jovens matriculados em escolas brasileiras, somente 8.443 eram mulheres.¹

Floresta foi duramente criticada por diversos setores da sociedade oitocentista brasileira, por desafiar a mentalidade hegemônica do período ao utilizar de seus próprios meios para a criação de uma escola onde colocou em prática sua metodologia de ensino inovadora e controversa; além da publicação de suas ideias em jornais e periódicos da época.

De acordo com Louro (2004), era comum que mulheres assertivas, intelectualizadas, que lutavam para ganhar seu próprio sustento e que contrariassem as normas de boa conduta fossem “percebidas como desviantes, como uma ameaça aos arranjos sociais e à hierarquia dos gêneros de sua época” (LOURO, 2004, p. 9741).

Dentre as influências europeias que surtiram efeito sob a forma como se iniciou a educação feminina no Brasil é importante destacar a existência de uma dicotomia, ressaltada por Floresta (1988), entre a instrução e a educação. Como vimos, para os meninos, a escola era uma forma de instrução do seu espírito e desenvolvimento do

¹ SHARPE-VALADARES, P., introdução para FLORESTA, N. Opúsculo Humanitário (São Paulo: Cortez, 1989)

ANPUH-Brasil – 31º Simpósio Nacional de História Rio de Janeiro/RJ, 2021

intelecto. As meninas, no entanto, eram educadas para a formação de seu caráter, pois se entendia que a mulher não possuía suficiente capacidade cognitiva para o total desenvolvimento intelectual. Não se considerava o desenvolvimento intelectual da mulher como meio de chegar a aspirações e realizações individuais e nem o potencial da educação feminina como forma de independência das mulheres dos domínios masculinos.

Para Floresta (1988), o espaço educativo brasileiro não contemplava a capacidade da educação de formar simultaneamente o moral e o físico de suas discentes, pois o propósito da educação da mulher era assegurar um comportamento correto perante a sociedade do século XIX. Doravante, essa autora acreditava que uma educação igualitária poderia mudar a vida de mulheres de forma concreta, concedendo-lhes espaço em um mundo dominado por homens. Pois a ausência das mulheres no espaço público se dava pelo tipo de educação que recebiam: uma educação idealizada por homens que não se interessavam em uma transformação no paradigma do poder, cujo eles eram os detentores.

Floresta (1988) compreende que o conceito de inferioridade da mulher foi criado pelos homens para seu proveito e eles constantemente se apoiavam nessa ideia para que ela siga se perpetuando. Após as mulheres serem privadas do acesso a uma educação igualitária, elas então eram excluídas de participar na esfera pública por não possuírem o intelecto devidamente desenvolvido para a prática. Daí podemos observar como o ambiente escolar é responsável por produzir e reproduzir desigualdades entre homens e mulheres desde os primórdios da educação brasileira.

A justificativa para isso é o fato de a mulher ser representada, nos discursos correntes, como um ser de pura emoção e subjetividade, naturalmente submissa, vinculada a sua condição biológica e posição na família; ao passo que o homem era representado como detentor da racionalidade científica, um ser naturalmente dominador. Podemos perceber que às mulheres é relegado o lado negativo dessa dicotomia.

Quanto mais ignorante é um povo tanto mais fácil é a um governo absoluto exercer sobre ele o seu ilimitado poder. É partindo deste princípio, tão contrário à marcha progressiva da civilização, que a maior parte dos homens se opõe a que se facilite à mulher os meios de cultivar o seu espírito. Porém, este é um erro que foi e será sempre funesto à prosperidade das nações como à ventura doméstica do homem (FLORESTA, 1988, p. 60).

ANPUH-Brasil – 31º Simpósio Nacional de História Rio de Janeiro/RJ, 2021

Dá a necessidade de um novo propósito para a educação feminina brasileira: a ideia de que a educação da mulher não destruiria a família, mas, pelo contrário, a fortaleceria. Para advogar pela instrução feminina, Floresta (1988) traz para sua análise a potencial *utilidade* da mulher brasileira a ser explorada. Segundo essa ideia de forte cunho positivista e utilitarista, o desenvolvimento da habilidade intelectual da mulher poderia ser utilizado na estruturação da nação, edificação da sociedade e fortalecimento das relações familiares.

Segundo a educadora, se a capacidade cognitiva não fosse considerada apanágio de um único sexo e as mulheres fossem educadas da mesma forma que homens, elas tornar-se-iam membros úteis da sociedade brasileira. A partir do que observa em suas viagens à Europa, Floresta (1988) entende que a religiosidade deveria ser a base para a reforma educacional brasileira. Para a autora, se a religião e a moralidade fossem o objetivo principal da educação, as mulheres seriam instruídas, desde o início de suas vidas, para a realização efetiva de seus deveres “femininos”. Pois a religião acentuaria as qualidades “naturais” das mulheres, levando-as a cumprirem sua função na sociedade.

Um dos objetivos principais da educação religiosa-moral seria o de ensinar as mulheres a serem educadoras de seus filhos e a dedicar suas vidas aos seus deveres naturais familiares. “Um sólido ambiente familiar, o lar acolhedor, filhos educados e esposa dedicada ao marido, às crianças e desobrigada de qualquer trabalho produtivo [...]” (D’INCAO, 2004, l. 4519) representam o ideal familiar progressista característico do período em questão. Essa seria a verdadeira contribuição da mulher para a sociedade, desempenhando uma função específica dentro da família.

Uma mãe bem educada e suficientemente instruída para dirigir a educação de sua filha obterá sempre maiores vantagens, aplicando-se com terna solícitude a inspirar-lhe como emulação o sentimento da própria dignidade, que qualquer diretora não conseguiria obter de suas educandas (FLORESTA, 1988, p. 91).

Em seu trabalho, Tambara (1997) determina que o Opúsculo Humanitário de Nísia Floresta foi parte fundamental da construção de uma concepção hegemônica do papel da mulher na sociedade industrial brasileira em formação. Assim se estrutura a educação feminina no Brasil: da corroboração de um discurso sobre a vocação natural da mulher

ANPUH-Brasil – 31º Simpósio Nacional de História Rio de Janeiro/RJ, 2021

para o cuidado e sobre uma essência feminina fortemente vinculada aos ideais de família, da maternidade e domesticidade. A mulher cumpriria sua função social como “o pilar de sustentação do lar, a educadora das gerações do futuro” (LOURO, 2004, l. 9294).

4. O magistério feminino no Brasil

Ao longo do século XIX foram criadas, na Europa, instituições dedicadas à formação de professores de primeiras letras, chamadas Escolas Normais; inspiradas nos valores da Ilustração que valorizavam a formalização da educação pública. Como, durante esse período, no Brasil, era notável uma tendência a emulação da cultura europeia, não levou muito tempo para que o mesmo passasse a ser feito aqui.

De acordo com Monteiro (2012), nessas escolas eram valorizadas a formação moral em detrimento da intelectual. É sob esta base que se edifica o magistério no Brasil, com características profundamente relacionadas a valores morais e doutrinas religiosas – sobretudo, o catolicismo. Como vimos, o Brasil Império, até meados do século XIX, ainda se constituía majoritariamente em uma sociedade escravocrata de economia rural, onde a educação não era valorizada. Em 1867, havia apenas quatro Escolas Normais em funcionamento em todo o país (Monteiro, 2012).

No final do século XIX, com o advento do republicanismo, a educação ganha importância, pois o projeto político republicano destaca a sua relevância para a formação da cultura nacional e da alfabetização para participação política. A educação passa a ser considerada como fator fundamental e indispensável ao desenvolvimento e progresso da nação e difusão de discursos de cunho político sobre os quais a República se desenvolveria. Educadores deixam de ser professores para se tornarem profissionais da educação. Para Krause (2016), “Os professores, apóstolos da civilização, eram a própria representação do elemento formador da sociedade, portador dessa nobre missão cívica e patriótica, capaz de reformar a escola” (KRAUSE, 2016, p. n.p.).

O magistério passa a ser representado como uma profissão moral e digna e, para mulheres de classes altas e médias, a primeira profissão de prestígio. Consequentemente, em 1883, o número de Escolas Normais em funcionamento no Brasil passa para vinte e dois. Devida a importância conferida aos profissionais da educação como aqueles que

ANPUH-Brasil – 31º Simpósio Nacional de História Rio de Janeiro/RJ, 2021

iriam moldar o cidadão brasileiro do amanhã, passa a se ver cada vez mais necessária a educação das mulheres; já que elas, dada a sua posição no âmbito familiar, seriam as responsáveis por formar jovens que seguissem os rígidos códigos morais correntes.

As primeiras Escolas Normais do país – nos estados do Rio de Janeiro, Bahia, São Paulo e Pernambuco – foram concebidas, a princípio, para o ensino exclusivo de homens. A da Bahia, criada em 1836, só passou a funcionar em 1843. Segundo Stamatto (2002), de 1843 a 1847, essa escola recebeu 83 alunos: 68 homens e 15 mulheres. Para a autora, há chances dessa Escola Normal ter sido a primeira no país a educar futuras mestras.

Os programas curriculares das Escolas Normais foram sendo modificados ao longo dos anos, adaptando-se às devidas transformações políticas e econômicas do Brasil e às inovações pedagógicas e científicas. As disciplinas eram diversificadas por sexo, com frequência dando aos homens maior possibilidade de continuar avançando em sua qualificação profissional.

O Decreto nº 7.247, de 19 de abril de 1879 – já analisado no capítulo anterior – apresenta, no artigo 9º, o currículo a ser instituído nas Escolas Normais a partir daquele ano:

ANPUH-Brasil – 31º Simpósio Nacional de História Rio de Janeiro/RJ, 2021

O ensino nas Escolas Normaes do Estado compreenderá as disciplinas mencionadas nos dous primeiros paragraphos seguintes:

§ 1º

Lingua nacional.

Lingua franceza.

Arithmetica, algebra e geometria.

Metrologia e escripturação mercantil.

Geographia e cosmographia.

Historia universal.

Historia e geographia do Brazil.

Elementos de sciencias physicas e naturaes, e de physiologia e hygiene.

Philosophia.

Principios de direito natural e de direito publico, com explicação da Constituição politica do Imperio.

Principios de economia politica.

Noções de economia domestica (para as alumnas).

Pedagogia e pratica do ensino primario em geral.

Pratica do ensino intuitivo ou lições de cousas.

Principios de lavoura e horticultura.

Calligraphia e desenho linear.

Musica vocal.

Gymnastica.

Pratica manual de officios (para os alumnos).

Trabalhos de agulha (para as alumnas).

Instrução religiosa (não obrigatoria para os acatholicos).

§ 2º

Latim.

Inglez.

Allemao.

Italiano.

Rhetorica (BRASIL, 1879).

Nota-se que até na formação docente permanecem as diferenciações curriculares baseadas no sexo, de forma a especificar as funções sociais de mulheres e homens. Anos depois, no início do século XX, novas disciplinas surgem nos programas de algumas Escolas Normais, a saber: psicologia, puericultura e higiene escolar. Tais conceitos eram

ANPUH-Brasil – 31º Simpósio Nacional de História Rio de Janeiro/RJ, 2021

novos e ganharam proeminência no campo científico a partir de meados do século XIX, buscando compreender o melhor caminho para o desenvolvimento infantil ideal.

Os cuidados afetivos, a alimentação, a prevenção e o trato de doenças e a higiene dos pequenos passavam pelas novas descobertas e conceitos científicos. É possível compreender o surgimento desses novos conceitos e teorias como novas estratégias para conhecer e controlar a população. Num momento em que as sociedades se tornavam mais complexas, buscava-se ordenar e regular os sujeitos contando com a sua participação, ou seja, se pretendia alcançar, como meta final, que os indivíduos aprendessem a se *autogovernar*. A infância torna-se o alvo preferencial dos novos discursos científicos (LOURO, 2004, l. 9515).

No final do século XIX, havia uma menina para cada três alunos nas escolas públicas brasileiras (Stamatto, 2002.) Logo, aumentam em muitos números a quantidade de mulheres ingressantes de Escolas Normais – fato que se justifica também pelos crescentes discursos sobre o papel social da mulher como educadora.

O surgimento da formação docente, no Brasil, não representou somente a oportunidade de escolarização de nível mais avançado para mulheres, mas também a sua profissionalização para o mercado de trabalho. Nem todas as normalistas iriam se tornar professoras, mas o curso era valorizado ainda assim, sendo em muitos estados brasileiros o nível máximo de estudos que uma mulher poderia alcançar.

Como vimos, a partir de 1879, o governo decreta a abertura de salas mistas nas escolas públicas do Império, abrindo o campo de atuação das mestras brasileiras para incluir o ensino misto. Simultaneamente, forma-se a ideia da pretensa vocação natural da mulher ao magistério, justificada pelos discursos médicos, jurídicos, religiosos, políticos e jornalísticos. As características da feminilidade – consideradas essenciais a toda mulher – passaram a ser associadas, de maneira cada vez mais forte, ao ofício docente. A partir daí é notável a união entre conceitos de feminilidade e conceitos educacionais.

A própria escola passou a ser representada como um espaço pertencente a esfera privada, ou seja, um espaço higienizado, afastado dos conflitos comuns ao mundo público. Isso justifica ainda mais o aumento da contratação de mulheres para postos de trabalho na área da educação.

ANPUH-Brasil – 31º Simpósio Nacional de História Rio de Janeiro/RJ, 2021

O grande número de normalistas faz com que os currículos e as normas da formação docente se modifiquem. Para Louro (2004), as práticas escolares se ajustaram aos novos sujeitos aos quais endereçavam seu aprendizado e, ao mesmo tempo, os produziram. Por fim, podemos observar uma feminização da formação docente brasileira.

Doravante, as normalistas eram “cercadas por restrições e cuidados para que sua profissionalização não se chocasse com sua feminilidade” (LOURO, 2004, p. 9421). Elas deveriam provar boa conduta moral, a ser atestada geralmente por um pároco, o que mostra a forte associação entre moral e religião.

As escolas transmitiam às normalistas como se portar em sociedade, criando códigos e padrões normativos que passaram a reger a vida de mulheres e homens. De acordo com Louro (2004), os códigos transmitidos pelas Escolas Normais criam um sistema de valores baseados na ordem, na disciplina e na vigilância. Isso nos mostra o papel da escola e da educação institucional na transmissão das ideologias das elites brasileiras.

As professoras passam a ser produzidas pelas escolas, com uma ética e uma estética bem definidas. As normalistas eram ensinadas o modo adequado de se comportar, de falar ou de escrever. Aprendiam os gestos e olhares decentes, assim como as maneiras apropriadas de caminhar e se sentar. As professoras eram geralmente apresentadas como mulheres sem atrativos físicos, que precisariam dominar suas emoções e subjetividades para ganharem autoridade ante seus discentes. Através da utilização de diversas estratégias e práticas escolares, criam-se representações ideais da professora (Louro, 2004).

A intenção desse grande investimento na imagem das mestras é que a escola, enquanto instituição, fosse corporificada por elas. Ao longo do século XIX, percebe-se um afrouxamento da vigilância sobre as mulheres e a substituição pela autovigilância.

ANPUH-Brasil – 31º Simpósio Nacional de História Rio de Janeiro/RJ, 2021

Se o objetivo da disciplinarização é a autorregulação dos sujeitos, tem-se aqui uma sugestiva demonstração desse processo. As práticas normativas constituíam um conjunto de critérios que iria permitir àquelas jovens se autoexaminarem e julgarem suas próprias condutas. Elas carregariam, *com elas*, a escola para além de seus muros; a instituição faria, agora, parte delas. Elas se tornariam capazes de se autogovernar, exatamente por terem incorporado as normas e tecnologias de governo da instituição e da sociedade (LOURO, 2004, p. 9582).

É de importância primal que frisemos que a incorporação dos dispositivos escolares, pelas professoras, nem sempre foi feita da maneira desejada pelos discursos oficiais. Apesar das representações da professora ideal, as normalistas e mestras também resistiram a esse modelo, criando suas próprias representações de si mesmas, transformando as práticas escolares e subvertendo as normas correntes.

Como vimos, na virada do século XIX para o XX, novos ramos da ciência se abriam – como a puericultura, a psicologia e a economia doméstica – e eram acopladas ao projeto educacional dirigido às mulheres, já que esses conceitos científicos frequentemente comprovavam o discurso da vocação feminina ao magistério, bem como o discurso sobre a existência de características essenciais às mulheres – a feminilidade.

Já que elas eram consideradas as responsáveis pela transmissão dos valores nacionais, a educação das mulheres brasileiras é pensada como um projeto para que elas se tornassem educadoras de crianças, seja em casa ou nas escolas. Dessa forma, o elemento principal sob o qual deveria se edificar a educação das futuras mestras brasileiras seria uma sólida base cristã, com a figura da Virgem Maria servindo de exemplo para a vida feminina. Pois elas seriam, para suas alunas e alunos, ou filhas e filhos, o modelo de conduta virtuosa a ser seguido.

Doravante, era de demasiada importância que elas fossem educadas de acordo com a moral e costumes que, aos membros das classes dirigentes, interessavam passar adiante. Essa é a ordem social positiva que iria assegurar o progresso nacional, já que o ideal moderno de progresso está vinculado à educação e esta, por sua vez, está vinculada à posição familiar da mulher.

Como contemplado no capítulo anterior, o Decreto nº 7.247, de 19 de abril de 1879 é a primeira legislação a introduzir escolas mistas de ensino primário para crianças

ANPUH-Brasil – 31º Simpósio Nacional de História Rio de Janeiro/RJ, 2021

de até 10 anos de idade, com prioridade de regência para as mestras. A partir desse momento, é exigido também o mesmo número de turmas para ambos os sexos, apesar da permanência da diferenciação curricular.

Segundo Krause (2016), nesse período surge também a figura do diretor como a cabeça da organização escolar. Com exceção às instituições religiosas, onde as mães ocupavam as posições de liderança, o cargo de diretor era designado somente a profissionais da educação do sexo masculino, que assim ganhavam salários mais altos e um grau mais elevado de prestígio social.

Além disso, às professoras era permitido o ensino apenas das primeiras séries (masculinas, femininas ou mistas), enquanto o ensino das mais avançadas era exclusivo aos professores. Podemos compreender então que, apesar das mulheres, gradualmente, passarem a representar a maioria do corpo docente brasileiro, permanece a existência de uma tutela masculina. Assim se reproduz, nas escolas, a hierarquia familiar: as mulheres, os braços e pernas; os homens, a cabeça.

Com o aumento do número de turmas há um conseqüente aumento na demanda por profissionais da educação. Segundo Krause (2016), mesmo com a valorização do ensino primário, os salários conferidos aos educadores dessa categoria continuam baixos. Isso faz com que muitos professores homens não se interessem pelo ensino das primeiras letras e procurem as séries mais altas, o que abria mais espaço para o magistério feminino.

Se por um lado o apelo a natureza feminina voltada para o cuidado e a guarda natural das crianças, e o ‘instinto materno’ eram importantes argumentos para o chamamento dessas mulheres ao magistério, há que se ponderar também, uma proposição mais persuasiva, a necessidade de suprir trabalhadores em larga escala para uma atividade pouco atrativa (KRAUSE, 2016, p. n.p.).

A feminização do magistério está relacionada, portanto, não somente ao mito da feminilidade – construído, no ocidente, ao longo do século XIX – que proclamava a vocação natural da mulher ao cuidado; mas também às necessidades econômicas e políticas do Brasil.

Aliadas ao discurso da feminilidade, essas demandas influenciaram a feminização do magistério brasileiro, a saber: o aumento no número de escolas e de turmas, a

ANPUH-Brasil – 31º Simpósio Nacional de História Rio de Janeiro/RJ, 2021

necessidade por mais profissionais da educação, a valorização da educação e dos professores, a urbanização e industrialização que geraram outros tipos de trabalhos destinados aos homens. Esses fatores caminharam lado a lado às influências europeias positivistas, liberais, republicanas e abolicionistas para fomentar a estruturação da educação e profissionalização feminina no Brasil.

Junto desses processos, é importante frisar também a resistência feminina, que lutou ativamente pelo direito a sua própria educação e pela possibilidade de exercer um ofício no mercado de trabalho.

A partir do início do século XX, as mulheres professoras passam a liderar os números de cargos nas escolas públicas de nível primário, ainda que os homens continuassem a dominar a educação secundária. Apesar da construção social – pelos discursos correntes – das representações da professora e da vocação feminina ao magistério, ainda se entendia que o lugar social primordial da mulher era o lar, o matrimônio e a maternidade.

Existia a concepção de que o trabalho para a mulher fora de casa era algo temporário, transitório. Por muitos, o curso das Escolas Normais era considerado um curso de “espera-marido”. Como vimos, o culto a domesticidade feminina já havia sendo construído ao longo de todo o século XIX. De acordo com Louro (2004), considerava-se que a postura superior de moralidade que a mulher atingia dentro do lar era o sustentáculo da sociedade.

As mulheres que entendiam nos estudos uma possibilidade profissional a longo prazo resistiam a ideia de que o trabalho seria temporário; só até o casamento. Resistiam, pois, lutavam para viver suas vidas de forma independente, mesmo sofrendo inúmeras discriminações sexuais ao longo de todo o seu caminho profissional. Para muitas, a ambição ao trabalho vinha pela necessidade da sobrevivência e o magistério apresentava-se como um caminho profissional digno.

Com frequência, a imagem da professora estava associada à da mulher feia, “solteirona”, que não encontrara um marido. Segundo Louro (2004), o celibato das mulheres ocidentais está incluído de forma aguda na lógica econômica oitocentista. Assim como as mulheres operárias e seu ofício nas fábricas eram necessários para o bom funcionamento da economia liberal, as professoras serviam um propósito similar.

ANPUH-Brasil – 31º Simpósio Nacional de História Rio de Janeiro/RJ, 2021

As mestras podiam ser frequentemente representadas como mulheres que “falharam”, mas, ao mesmo tempo, eram indivíduos que poderiam se emancipar financeiramente e possuíam grau de instrução mais elevado. Evitava-se a contratação de mulheres casadas para cargos docentes, pois considerava-se que a mulher trabalhadora não seria nem mãe e nem profissional dedicada o suficiente.

Entretanto, o magistério corresponde a natureza feminina, pois o cuidado das crianças era (e ainda o é) considerado algo feminino e, portanto, essencial à mulher. Ser professora corresponde a função social da mulher enquanto mãe, conseqüentemente, toda a formação docente feminina é vinculada ao seu papel no lar. Um processo que Louro (2004) descreve como a escolarização do doméstico, em que a escola promovia ativamente – através das grades curriculares e das normas de conduta recheadas de referências a maternidade – a ligação da mulher com a casa.

O magistério representava a extensão da maternidade: “a docência não subverteria a função feminina fundamental, ao contrário, poderia ampliá-la ou sublimá-la” (LOURO, 2004, l. 9365). E para aquelas as quais não parecia ser possível contrair matrimônio, o magistério apresentava-se como uma alternativa digna para a realização da função social da mulher fora do casamento.

A aproximação do magistério à maternidade, através de discursos correntes e práticas normativas das escolas e da formação docente feminina, auxiliou na criação da pretensa vocação da mulher à docência e ao afeto.

Na verdade passa-se a considerar o afeto como fundamental e a vê-lo como “ambiente facilitador” da aprendizagem. Isso seria válido tanto para a educação escolar quanto para a educação no lar, ou, em outras palavras, seria importante para a professora e para a mãe. Nada mais coerente com isso do que incentivar a presença feminina nos cursos de magistério. Aos incorporarem tais disciplinas nos cursos estariam não apenas contribuindo para a formação da moderna mestra, mas poderiam ser, também, um valioso estágio preparatório para o casamento e a maternidade (LOURO, 2002, l. 9515).

Considerando que as atividades docentes brasileiras estiverem, desde o início da colonização do país, vinculadas às tradições católicas; a feminização do magistério corresponde a uma junção entre supostas características essencialmente femininas e

ANPUH-Brasil – 31º Simpósio Nacional de História Rio de Janeiro/RJ, 2021

conceitos de cunho religioso. De acordo com Louro (2002), a professora é consagrada mãe espiritual de seus discentes.

O magistério feminino, vinculado a religiosidade, traz um caráter sacerdotal ao ofício, desprofissionalizando-o. Isso dificulta que as professoras reivindiquem aumentos de salário, pois, se a escola ou os discentes são para a professora o que o lar ou os filhos são para a mãe, é profunda a ligação entre o trabalho docente e o trabalho doméstico (Louro, 2004). Idealmente, ambas seriam funções realizadas puramente por amor e, como se sabe, o trabalho doméstico é gratuito. Levariam décadas para as professoras começarem a lutar de forma mais engajada pelo aumento salarial, devido à forte associação entre a maternidade e o sacerdócio.

A história da educação feminina foi uma batalha travada dentro das relações de gênero. As representações e funções sociais designadas às mulheres e homens foram atravessadas pela sua classe social, religião, cor, etnia e outros fatores socioeconômicos. Esses fatores determinariam a posição que cada indivíduo ocuparia na sociedade oitocentista brasileira.

Considerar as mulheres e as mulheres professoras como totalmente oprimidas e indefesas deixaria a análise de suas histórias incompleta e desvalida. Dentro das representações engendradas pelos discursos oficiais correntes, as professoras frequentemente subverteram as práticas e normas da época, assumindo ou rejeitando as representações a que foram submetidas, rebelando-se contra os padrões e construindo diversas formas de resistência.

5. Considerações finais

Todo o processo de instrução e profissionalização de mulheres brasileiras foi estruturada de forma a não acarretar rupturas no tradicional modelo de subalternidade feminina. Pois elas são educadas para bem desempenhar suas funções “naturais” no lar e na família, ou seja, o objetivo final da educação feminina, no Brasil oitocentista, é o homem.

Dessa forma, dificulta-se que as mulheres utilizem do conhecimento adquirido como meio de emancipação efetiva, pois essa educação tem como propósito constituir-se em ferramenta para a realização de atividades condizentes com a pretensa natureza

ANPUH-Brasil – 31º Simpósio Nacional de História Rio de Janeiro/RJ, 2021

feminina. Nesse contexto, a vida das mulheres seria pautada na missão de formar as gerações posteriores, com o propósito de ser educadora e moralizadora dos homens em função do núcleo central da vida feminina: a família.

Durante o século XIX, é comum encontrarmos, nos discursos oficiais, argumentos sobre a superioridade moral da mulher. Os homens descreveram a mulher como uma escola, uma religião. Entretanto, o que pode ser erroneamente considerada uma idealização do sexo feminino é, em verdade, uma recusa em conceder às mulheres o status de ser humano. Pois, se sua única virtude é seu papel na família, enquanto mãe e esposa, seu valor nesse mundo estaria atrelado exclusivamente à glória dos homens.

Anteriormente ao processo de privatização das famílias, os trabalhadores eram dizimados pelo trabalho exaustivo e condições insalubres de vida. Com os avanços tecnológicos e científicos, as relações familiares como hoje as conhecemos foram estruturadas pela necessidade de criar uma força de trabalho autogerida, estável e disciplinada, além de garantir a quantidade e a qualidade dessa força. É por meio da família moderna e da educação que as classes dirigentes oitocentistas irão difundir sua concepção de papéis de gênero e valores morais.

A família, enquanto unidade econômica, tem como base do seu funcionamento a escravidão doméstica da mulher e é o arcabouço da sociedade moderna, compondo-a como peças de um grande quebra-cabeça. Dessa forma, o trabalho feminino não remunerado e as relações de poder construídas a partir dele formam os pilares para a organização capitalista de produção.

O produto da modernidade é a imagem da mulher como criadora dos cidadãos e não propriamente como cidadã. Ao assumir sua missão vitalícia na família, ela desistiria de suas aspirações pessoais e permaneceria em um estado perpétuo de abnegação. Os homens modernos tiram proveito disso e parecem cultivar a “essência feminina” para, na verdade, mascarar sua crença na superioridade natural dos homens. É uma visão *funcionalista* da sociedade – disfarçada de igualdade – baseada em uma ideia de funcionalidade produtiva dos seres humanos como parte de sua natureza intrínseca.

Doravante, podemos concluir que os atributos de gênero considerados essenciais constituem funções no mundo do trabalho, pois ajudam a consolidar a ideia de que a

ANPUH-Brasil – 31º Simpósio Nacional de História Rio de Janeiro/RJ, 2021

mulher seria “naturalmente” talhada para desempenhar determinados tipos de trabalho que são extremamente necessários à manutenção da sociedade capitalista e patriarcal.

As mulheres brasileiras oitocentistas foram educadas, treinadas e socializadas desde o início de suas vidas para a realização de funções específicas para garantir a ordem e o progresso da nação brasileira. Os *atributos da feminilidade* são, na realidade, *funções laborais*. A feminilidade é o lugar que a mulher ocupa na divisão sexual do trabalho.

Considerando que o lugar “natural” da mulher seria o lar, muitas das atividades femininas realizada fora dessa lógica são vistas como imorais, pois traem a sua essência feminina. Por conseguinte, a profissionalização da mulher como educadora é um ato moral, digno e que eleva a mulher pelo trabalho, já que por meio dele não há ruptura da ordem vigente. Na lógica cristã, a única salvação para a mulher seria o casamento e a procriação, pois só assim ela deixaria de ser Eva e se tornaria Virgem Maria. Mas o exercício do magistério permite que a mulher realize simultaneamente a maternidade e o trabalho.

O magistério feminino era visto como uma extensão da maternidade, de forma a não subverter as concepções tradicionais da função das mulheres em sociedade. Os discursos oitocentistas consideravam, com frequência, que a mulher trabalhadora deixava de ser mulher, devido a existência da dicotomia – que vinha sendo constituída de maneira cada vez mais forte ao longo do século – entre público e privado, fábrica e lar, salário e maternidade, produção e reprodução. Tampouco seria uma mulher aquela que é intelectualizada, pois essa não cumpre sua missão enquanto esposa e mãe e, portanto, sua missão enquanto mulher.

De acordo com Perrot (2017), a mulher adentra o século XIX mergulhada em um discurso que a coloca como potência civilizadora das nações ao mesmo tempo em que é paulatinamente retirada das esferas de poder. A premissa de que as mulheres são somente auxiliares dos homens permaneceu ancorada na educação institucional que passava esses valores adiante.

O ambiente escolar é um espaço social, uma vez que auxilia na produção de estereótipos de gênero que, não somente estruturam as relações de poder hierárquico entre sujeitos, mas também organizam as instituições sociais que perpetuam essa diferenciação.

ANPUH-Brasil – 31º Simpósio Nacional de História Rio de Janeiro/RJ, 2021

Assim, as escolas fazem o papel de vigilantes da cultura, de forma que a adesão a esse ambiente significava também a adesão a cultura dominante que produziu esse espaço social. Nesse contexto, a educação e a escola funcionam enquanto reprodutoras da ideologia vigente e não simplesmente como lugar onde se desenvolvem capacidades intelectuais. A diferenciação de currículos escolares entre meninos e meninas – além dos códigos normativos de conduta moral – garantia a manutenção de valores que perpetuam o mito da feminilidade natural e, por conseguinte, a inferioridade constitutiva da mulher.

Podemos concluir que a educação institucional contribui para a propagação de hierarquias de gênero que valorizam padrões “masculinos” em detrimento dos “femininos”; delimitando as vidas de seres humanos a partir da divisão sexual do trabalho, com o propósito de garantir a manutenção da sociedade capitalista e patriarcal.

Doravante, a escola também pode ser considerada um aparato ideológico, cuja função é produzir e reproduzir os discursos dominantes vigentes, perpetuando a ordem, os costumes e as tradições de determinados grupos. O espaço educativo, ao implementar valores morais de geração a geração, participa ativamente da construção de identidades sociais dicotômicas a partir dos gêneros, ou seja, da formalização de estereótipos do que significa ser uma mulher ou um homem em sociedade. Nesse sentido, a escola contribui para a manutenção de relações de poder hierárquico entre mulheres e homens e perpetua a divisão sexual do trabalho que se segue a vida escolar.

A moderna esfera pública que se estruturou ao longo do século XIX, no Brasil, iria enquadrar a força de trabalho feminina e sua participação pública como coadjuvante. Elas desempenhariam as funções menos especializadas e remuneradas de seus respectivos campos profissionais, já que os discursos oficiais da época proclamavam que a constituição biológica feminina era incompatível com sua participação pública ou política.

Ao longo de todo o século XIX, tanto homens quanto mulheres das famílias das camadas baixas e médias da sociedade brasileira trabalhavam fora do lar. Porém, a maternidade constitui-se como tarefa feminina, gerando uma dupla responsabilidade para a mulher, que é consolidada durante o século XX em uma *dupla jornada de trabalho*.

A divisão sexual do trabalho – que figura menos oportunidades e salários inferiores para mulheres – e a dupla jornada feminina reduzem a possibilidade para as

ANPUH-Brasil – 31º Simpósio Nacional de História Rio de Janeiro/RJ, 2021

mulheres se tornarem independentes financeiramente e até mesmo de não fazerem a opção pelo matrimônio ou pela maternidade. A lógica funcionalista em que estão inscritas invalida o direito de cada mulher de decidir por si só que tipo de vida gostariam de levar.

Em conclusão, as escolas auxiliaram na produção de discursos e representações que, com o tempo, converteram-se em códigos que gradualmente passaram a estruturar as relações entre os sexos, evidentemente perpassadas pelas diferenciações sociais de classe, etnia, cor ou religião.

É claro que, em meio as representações, as mulheres buscaram obter o controle sobre seus próprios corpos, subvertendo as normas do casamento e da maternidade, buscando viver de forma emancipada e procurando sua independência financeira. Seres humanos, mulheres ou homens, constroem suas próprias representações, nem sempre em concordância com os discursos oficiais correntes e, frequentemente, estruturando suas próprias formas de resistência.

REFERÊNCIAS

BADINTER, E. **Um Amor Conquistado**: o Mito do Amor Materno. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.

BIROLI, F. **Família**: novos conceitos. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2014.

BRASIL. Lei de 15 de outubro de 1827. Manda criar escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império. **Coleção de Leis do Império do Brasil**. Rio de Janeiro, RJ, 31 out. 1827. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei_sn/1824-1899/lei-38398-15-outubro-1827-566692-publicacaooriginal-90222-pl.html. Acesso em: 8 jun. 2020.

BRASIL. Decreto nº 1.331-A de 17 de fevereiro de 1854. Aprova o regulamento para a reforma do ensino primário e secundário do município da Corte. **Coleção de Leis do Império do Brasil**. Rio de Janeiro, RJ, 17 fev. 1854. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-1331-a-17-fevereiro-1854-590146-publicacaooriginal-115292-pe.html>. Acesso em: 8 jun. 2020.

BRASIL. Decreto nº 7.247 de 19 de abril de 1879. Reforma o ensino primário e secundário no município da Corte e o superior em todo o Império. **Coleção de Leis do Império do Brasil**. Rio de Janeiro, RJ, 19. abr. 1879. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-7247-19-abril-1879-547933-publicacaooriginal-62862-pe.html>. Acesso em: 8 jun. 2020.

ANPUH-Brasil – 31º Simpósio Nacional de História Rio de Janeiro/RJ, 2021

D'INCAO, M. A. Mulher e família burguesa. *In*: DEL PRIORE, M. (org). **História das mulheres no Brasil**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2004

FEDERICI, S. **O ponto zero da revolução**: trabalho doméstico, reprodução e luta feminista. São Paulo: Elefante, 2019.

FLORESTA, N. **Opúsculo Humanitário**. São Paulo: Cortez, 1989.

KRAUSE, C; KRAUSE, M. Educação de mulheres do período colonial brasileiro até a o início do século XX: do imbecilitus sexus à feminização do magistério. *In*: Simpósio Linguagens e Identidades da/na Amazônia Sul-Ocidental, 10., 2016, Rio Branco. **Anais...**Rio Branco: UFAC, 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufac.br/index.php/simposiufac/article/view/835>. Acesso em: 8 jun. 2020.

LOURO, G. L. Mulheres na sala de aula. *In*: DEL PRIORE, M. (org). **História das mulheres no Brasil**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2004.

MONTEIRO, I. A. A Mulher na História da Educação Brasileira: entraves e avanços de uma época. *In*: Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade, e Educação no Brasil”, 9., 2012, João Pessoa: **Anais...**João Pessoa: HISTEDBR, 2012. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario9/PDFs/4.09.pdf. Acesso em: 8 jun. 2020.

PERROT, M. **Os excluídos da história**: operários, mulheres e prisioneiros. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2017. Edição Kindle.

RAGO, M. Trabalho Feminino e Sexualidade. *In*: DEL PRIORE, M. (org). **História das mulheres no Brasil**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2004

RIBEIRO, A. I. M. Mulheres Educadas na Colônia. *In*: LOPES, E. M. T.; FILHO, L. M. F.; VEIGA, C. G. (org). **500 Anos de Educação no Brasil**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

TAMBARA, E. A Educação Feminina no Brasil ao final do século XIX. *In*: **História da Educação**, Pelotas, v. 1, n. 1, p. 67-89, 1997. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/asphe/article/view/30628/pdf>. Acesso em: 8 jun. 2020.

STAMATTO, M. I. S. Um olhar na História: a mulher na escola (1549-1910). *In*: Congresso Brasileiro de História da Educação “História e Memória da Educação Brasileira”, 2., 2002, Natal: **Anais...**Natal: SBHE, 2002. Disponível em: <http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe2/pdfs/Tema5/0539.pdf> Acesso em: 24 out. 2020.