

**LIBERDADE, IGUALDADE E DEMOCRACIA:
O IDEÁRIO REPUBLICANO E A EDUCAÇÃO DAS MULHERES NO INÍCIO DO SÉCULO XX NO BRASIL**

OLIVEIRA, Loraine Lopes de^{1*}; MARTINIÁK, Vera Lúcia^{1}**

¹Universidade Estadual de Ponta Grossa

loraine.oliveira@hotmail.com*

veramartiniak07@yahoo.com.br**

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo apresentar uma reflexão acerca da influência dos ideais liberais na educação das mulheres no contexto da Primeira República brasileira (1889-1930). A pesquisa, de caráter bibliográfico, fundamenta-se em livros, artigos e publicações científicas que apresentam reflexões diante do tema proposto neste estudo. A discussão aqui apresentada prioriza a relação da educação com os

fatores econômicos, políticos e sociais, já que se compreende que o objeto de pesquisa não pode ser entendido como uma situação isolada. Constatou-se que os ideais liberais influenciaram o discurso de que a educação seria para todos, entretanto a entrada das mulheres nesse campo se deu de forma lenta e distinta. A República não visava à emancipação econômica e política feminina, tampouco o pleno desenvolvimento.

PALAVRAS-CHAVE: Mulheres. Liberalismo. Educação. Primeira República.

**FREEDOM, EQUALITY AND DEMOCRACY: THE REPUBLICAN IDEAL AND THE EDUCATION OF
WOMEN AT THE BEGINNING OF THE 20TH CENTURY IN BRAZIL**

ABSTRACT

The present proposal aims to present an initiative on the dissemination of information about women in the context of the First Brazilian Republic (1889-1930). The research has as bibliographic theme, based on books, articles and doctoral theses that present reflections on the main theme in this work. The discussion began, the prioritization of education with the factors of life,

leaders and social, understanding the object of research can not be discussed as an isolated situation. It was found that the liberal principles influenced the communication of a series of questions for all, however, an entry of women in this field, took place slowly and distinctly. The Republic was not aimed at economic, political, or full feminine emancipation.

KEYWORDS: Women. Liberalism. Education. First Republic.

LIBERTAD, IGUALDAD Y DEMOCRACIA:

EL IDEARIO REPUBLICANO Y LA EDUCACIÓN DE MUJERES EN EL INICIO DEL SIGLO XX EN BRASIL

RESUMEN

La presente propuesta tiene como objetivo presentar una iniciativa sobre la divulgación de informaciones sobre mujeres en el contexto de la Primera República brasileña (1889-1930). La investigación, de carácter bibliográfico, se fundamentó en libros, artículos y publicaciones científicas que presentan reflexiones ante el tema principal de este trabajo. La discusión aquí presentada prioriza la relación de la educación con los factores económicos, políticos y

sociales, ya que se comprende que el objeto de investigación no puede ser discutido como una situación aislada. Se constató que los principios liberales influenciaron la comunicación de una serie de preguntas para todos, sin embargo una entrada de las mujeres en ese campo se dio de forma lenta y distinta. La República no pretendía la emancipación económica y política femenina, tampoco el pleno desarrollo.

PALABRAS CLAVE: Las mujeres. El liberalismo. Educación. Primera República.

1 INTRODUÇÃO

O final do século XIX e início do século XX foram marcados pela urbanização e intensas agitações de ideias inspiradas no liberalismo e positivismo. Em decorrência disso, surgiram novos padrões comportamentais, expectativas e valores de uma civilização moderna. Embora a ideologia burguesa liberal estivesse presente já no período imperial, o liberalismo não fazia sentido até então, já que a sociedade ainda era escravocrata e contava com uma indústria que ainda estava no início de seu desenvolvimento. Para que o Estado garantisse a manutenção desse ideário, era preciso que fossem disseminados padrões de valores ideais, visando à manutenção da ordem, obtida também por meio da educação.

Nesse contexto, a ideologia liberal burguesa propagou que todos os homens são iguais perante a lei e que a educação deve ser proporcionada a todos, como um direito igual. Dessa forma, a “[...] educação escolar cumpria uma missão civilizadora, que era a de homogeneizar a república composta de uma população tão heterogênea e diversa. A pedagogia liberal então se concentra nesse esforço de transformar o ‘cidadão em súdito’ e em trabalhador” (NORONHA, 2004, p. 73).

Acreditava-se que a educação pública era uma das vias pela qual se efetivariam os ideais republicanos. A instrução das mulheres foi desenvolvida e ofertada nas instituições a partir de determinados objetivos delineados pelos intelectuais aliados ao poder que pensavam a educação. Saffioti (2013, p. 291) aponta que, dentro desse contexto, “[...] os papéis sociais da mulher e suas necessidades de instrução eram percebidos em consonância com as reformas sociais e políticas que cada corrente de pensamento pretendia realizar”.

Para Almeida (2014), a fé que o liberalismo projetou no poder da escola foi ilusória, na medida em que, ao concretizar essa crença, destinou de forma vocacionada a mulher para educar a infância. Segundo a autora, essa imagética da mulher como símbolo da pureza e amor se estruturou nos finais dos oitocentos, persistindo ao longo do século XX. Nesse contexto, ocorreu o processo de feminização do magistério, que teve início ainda no século XIX, sendo fortalecido no período republicano.

A partir de tais considerações, o presente artigo tem como objetivo desenvolver uma reflexão acerca da influência do liberalismo na educação das mulheres no contexto da Primeira

República brasileira (1889-1930). Para tanto, a discussão sobre o tema foi desenvolvida a partir de uma pesquisa bibliográfica baseada na produção científica que discute o liberalismo e sua influência no desenvolvimento da educação republicana.

2 A PRIMEIRA REPÚBLICA BRASILEIRA E O LIBERALISMO

Art. 5º Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no país a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade [...]. (BRASIL, 1988).

O excerto da Constituição Brasileira acima, de fato, traduz a influência dos ideais liberais – liberdade, igualdade e democracia – na concepção de Estado que imperou na sociedade brasileira a partir do século XVIII. O Brasil sofreu grandes influências do liberalismo, absorvendo os princípios de liberdade, igualdade e democracia, que foram consolidados com a Proclamação da República.

É importante destacar que o liberalismo é entendido como “[...] uma determinada concepção de Estado, na qual o Estado tem poderes e funções limitadas, e como tal se contrapõe tanto ao Estado absoluto quanto ao Estado que hoje chamamos de social”. Já a democracia é compreendida como uma das “[...] várias formas de governo, em particular aquelas em que o poder não está nas mãos de um só ou de poucos, mas de todos, ou melhor, da maior parte, como tal se contrapondo às formas autocráticas” (BOBBIO, 1997, p. 7).

Entretanto, ser um Estado liberal não significa necessariamente ser um Estado democrático: “Um governo democrático não dá vida necessariamente a um Estado liberal: ao contrário, o Estado liberal clássico foi posto em crise pelo progressivo processo de democratização produzido pela gradual ampliação do sufrágio até o sufrágio universal” (BOBBIO, 1997, p. 7-8).

A essência do liberalismo é a liberdade, sendo que sua base pode ser encontrada no pensamento de Locke (1994), o qual defende que todos os homens são livres, iguais e independentes. Dessa forma, quando um indivíduo passa a viver na coletividade, a liberdade torna-se o seu bem mais valioso, sendo que tal liberdade deveria ser garantida por meio de um espaço privado, no qual o Estado é a instituição que teria o papel fundamental de garantir que esse espaço seja inviolável (CHAVES, 2007).

Nesses moldes, o indivíduo permite que seus poderes individuais fiquem aos cuidados do Estado, que passa a ser controlado pela maioria, maioria essa que, mediante o consentimento de cada indivíduo, constitui-se numa comunidade, “[...] com o poder de agir como um corpo único, o que significa agir somente segundo a vontade e a determinação da maioria” (LOCKE, 1994, p. 139).

E assim cada homem, consentindo com os outros em instituir um corpo político submetido a um único governo, se obriga, diante de todos os membros daquela sociedade, a se submeter à decisão da maioria e a concordar com ela; do contrário, se ele permanecesse livre e regido como antes pelo estado de natureza, este pacto inicial, em que ele e os outros se incorporaram em uma sociedade, não significaria nada e não seria um pacto. (LOCKE, 1994, p. 140).

No entanto, para Chaves (2007, p. 8), o Estado, que é constituído por pessoas, “[...] frequentemente, em vez de garantir esse espaço privado, tenta, ele próprio, invadi-lo, restringi-lo, ou até mesmo eliminá-lo inteiramente”.

O pressuposto filosófico do liberalismo pode ser entendido a partir das palavras de Bobbio (1997, p. 11):

Estado limitado em contraposição ao Estado absoluto, é a doutrina dos direitos do homem elaborada pela escola do direito natural (ou jusnaturalismo): doutrina segundo a qual o homem, todos os homens, indiscriminadamente, têm por natureza e, portanto, independentemente de sua própria vontade, e menos ainda da vontade de alguns poucos ou de apenas um, certos direitos fundamentais, como o direito à vida, à liberdade, à segurança, à felicidade – direitos esses que o Estado, ou mais concretamente aqueles que num determinado momento histórico detêm o poder legítimo de exercer a força para obter a obediência a seus comandos devem respeitar e, portanto, não invadir, e, ao mesmo tempo, proteger contra toda possível invasão por parte dos outros.

Entretanto, o caráter de universalidade e igualdade que é firmado e garantido pelo Estado e que se revela na Constituição brasileira camufla as diferenças de classes sociais, pois pressupõe um discurso homogeneizador que as oculta, legitimando a ideologia liberal. Esse fato pode ser observado na Constituição de 1891, por exemplo, a qual indica, em seu artigo 70, parágrafo primeiro, que poderiam participar das eleições os cidadãos maiores de 21 anos, sendo proibido o alistamento das pessoas analfabetas, mendigas e mulheres (CURY, 2001).

Não se pode esperar que todos os indivíduos sejam iguais, dadas as circunstâncias de sua existência. Desse modo, a doutrina liberal exige a igualdade de direitos entre todos os

homens. Jean-Jacques Rousseau (1978, p. 66) considera a liberdade e a igualdade como os dois maiores bens, sendo esses objetivos principais dos sistemas de legislação: “A liberdade, porque qualquer dependência particular corresponde a outro tanto de força tomada ao corpo do Estado, e a igualdade, porque a liberdade não pode subsistir sem ela”.

A propriedade, elemento fundamental da doutrina liberal, é entendida como um direito natural do indivíduo, que, por meio das suas potencialidades e do seu trabalho, pode adquirir propriedades e acumular riquezas, sem privilégios de terceiros. A democracia, que vem complementar os princípios da doutrina liberal, consiste na participação de todos os indivíduos no governo, por intermédio da escolha de seus representantes. Nesse sentido, o governo é “[...] um corpo intermediário estabelecido entre os súditos e o soberano para sua mútua correspondência, encarregado da execução das leis e da manutenção da liberdade, tanto civil como política” (ROUSSEAU, 1978, p. 74). No entendimento do autor, o poder está no povo, que exerce a soberania manifestada pela vontade geral.

Para Rousseau (1978), é indispensável a adoção do contratualismo como forma de legitimar todas as forças da sociedade. Em sua perspectiva, os homens nascem livres e iguais, mas são corrompidos por meio do estado civilizatório, enquanto são considerados bons no estado de natureza. Para superar essa situação, propõe ele o estabelecimento de um contrato para fundar uma sociedade baseada na igualdade e na liberdade.

Com relação à educação, pode-se identificar nas palavras de Cunha (1991, p. 34) que o principal ideal liberal é:

[...] o de que a escola não deve estar a serviço de nenhuma classe, de nenhum privilégio de herança ou dinheiro, de nenhum credo religioso ou político. A instrução não deve estar reservada às elites ou classes superiores, nem ser um instrumento aristocrático para servir a quem possui tempo e dinheiro. A educação deve estar a serviço do indivíduo, do ‘homem total’, liberado e pleno. A escola assim preocupada com o Homem, independente da família, classe ou religião a que pertença, irá revelar e desenvolver, em cada um, seus dotes inatos, seus valores intrínsecos, suas aptidões, talentos e vocações.

Nesses termos, a escola não deve privilegiar somente uma classe, no entanto, segundo Cury (2001, p. 193), “[...] as elites educam as massas e bem no sentido de que estas últimas têm potencial de periculosidade na medida em que estão disponíveis a muitas concepções de mundo”.

Consoante Martiniak (2003, p. 24), “[...] aqui no Brasil, os ideais liberais da escola ‘redentora’, promotora de progresso individual, social e econômico, redundou em um sistema educacional que produziu elites dominantes”, sendo que, ainda para a autora supracitada:

Após a Proclamação da República, com o avanço das relações capitalistas e a influência da ideologia liberal, as preocupações educacionais se intensificaram e tornaram-se mais fortes os apelos em torno da reforma e difusão do ensino. Mas a forma de organização do novo regime, consolidado na ‘Política dos Governadores’, no ‘voto de cabresto’, nas fraudes eleitorais e no federalismo que garantiu o domínio das oligarquias regionais, em nada favoreceu a ampliação das oportunidades educacionais ou mudanças qualitativas da educação. (MARTINIAC, 2003, p. 25).

Considerando que a educação, a qual era discutida e delineada pelo coletivo que detinha o poder, e que o discurso liberal, que se colocava como universal, ocultavam as contradições, formulava-se um:

Novo entendimento acerca da sociedade, do homem e da natureza. Visava, sobretudo, assegurar uma unidade ideológica no sistema social. Na ordem capitalista, a classe dominante objetiva manter a propriedade privada, ainda que se utilizasse de um discurso em favor das reformas. Assim, a ideologia da classe dominante é uma falsa consciência ao conduzir e ocultar as verdadeiras relações de classe para garantir seus reais interesses. Na medida em que um grupo social se impõe politicamente à sociedade, ele também vai impondo seu modo de pensar, universalizando os comportamentos políticos, econômicos e sociais. (SILVA, 2008, p. 32).

Entende-se que a ideologia liberal foi assumida pela classe dominante como um instrumento de dominação, utilizado para reprimir e perpetuar a transmissão de seus ideais. Nesse sentido, pode-se afirmar que a ideologia não é um sistema de pensamento neutro, na medida em que expressa interesses. Segundo Marx (1968, p. 11) a ideologia é:

[...] uma consciência equivocada, falsa, da realidade. Desde logo, porque os ideólogos acreditam que as ideias modelam a vida material, concreta, dos homens, quando se dá o contrário: de maneira mistificada, fantasmagórica, enviesada, as ideologias expressam situações e interesses radicados nas relações materiais, de caráter econômico, que os homens, agrupados em classes sociais, estabelecem entre si. Não são, portanto, a ideia Absoluta, o Espírito, a Consciência Crítica, os conceitos de Liberdade e Justiça que movem e transformam as sociedades. Os fatores dinâmicos das transformações sociais devem ser buscados no desenvolvimento das forças produtivas e nas relações que os homens são compelidos a estabelecer entre si ao empregar as forças produtivas por eles acumuladas a fim de satisfazer suas necessidades materiais. Não é o Estado, como pensava Hegel, que cria a sociedade civil: ao contrário, é a sociedade civil que cria o Estado.

A forma de conceber o mundo é o componente básico da ideologia, contemplando seus aspectos naturais e sociais. Dessa forma, na medida em que um grupo se impõe política e

economicamente na sociedade, ele também cria mecanismos para impor e manter seu modo de pensar, visando a sua permanência no poder. Quando as vias da força não são mais suficientes ou eficientes para impor valores e visão de mundo, a ideologia é uma saída, na medida em que se torna uma arma de manipulação.

Nota-se que a ideologia liberal fundamenta e propaga um discurso de igualdade de todos perante a lei. No entanto, Saffioti (1987, p. 68) indica “Que esta igualdade é meramente formal, pois, na prática, alguns são mais iguais que outros. Mas, efetivamente, consta da lei esta igualdade entre todos. Ora, se todos são iguais, tanto o êxito quanto o fracasso são atribuídos às qualidades, ou ausência deles, de cada indivíduo”.

Ao olhar para a sociedade no primeiro período republicano, inclusive para a sociedade atual, percebemos que nem todos têm as mesmas oportunidades, ou seja, a classe trabalhadora não tem a mesma oportunidade que a classe dominante, bem como os negros e mulheres, sendo que “[...] o homem branco e bem-nascido, pertencente à família abastada, entra no processo de competição com enormes vantagens, sendo, portanto, muito maiores suas possibilidades de êxito” (SAFFIOTI, 1987, p. 68).

Dessa forma, enquanto houver uma sociedade capitalista dividida em classes, sempre haverá uma ideologia de sustentação e manipulação. A ideologia torna-se “[...] hegemônica quando não precisa mostrar-se, quando não necessita de signos visíveis para se impor, mas flui espontaneamente como verdade igualmente aceita por todos” (CHAUÍ, 1980, p. 25). No entanto, para que isso se concretize, é necessário que a classe dominante inculque seus interesses na prática, driblando as contradições da sociedade, como na instituição da igualdade formal de direitos, que, como percebe-se, se concretiza somente na teoria. Esse “falso discurso” é uma estratégia de manipulação que impede a tomada de consciência da sociedade frente às contradições, ou seja, é uma forma de camuflar as desigualdades.

Na Primeira República brasileira, os ideais liberais influenciaram de forma expressiva a organização da sociedade. Influência que também pode ser percebida no setor educacional, o qual foi utilizado como um meio de transmissão e manutenção da ideologia da classe dominante. A educação, então, passou a ser entendida como fator fundamental para o desenvolvimento e progresso do país.

3 O LIBERALISMO E A EDUCAÇÃO DAS MULHERES NA PRIMEIRA REPÚBLICA

No final do século XIX, “[...] o desenvolvimento da grande indústria na Europa provocou uma revolução nas forças produtivas do capital, bem como no mercado mundial. Neste sentido, o Brasil precisou modernizar-se, o que implicou em transformações na forma de trabalho” (MACHADO, 2005, p. 91), além disso, exigiu-se modernizar a sociedade civil, extinguir a monarquia, laicizar o Estado, instituir o casamento civil, dentre outros requisitos.

No país, esse contexto foi marcado pelas transformações da transição do sistema agrário-comercial para o sistema urbano-industrial, pela transição do trabalho servil para o trabalho livre, já que o capitalismo, marcado pela valorização do trabalho e do lucro, não tem razão de existir e se manter numa sociedade escravocrata (COSTA, 1999). Em uma sociedade capitalista, o trabalho representa o dinheiro e a posse, tendo como consequência para o homem a dependência desse sistema, pois a constante necessidade do trabalho e do dinheiro constitui-se na “[...] verdadeira necessidade criada pelo moderno sistema econômico e é a única necessidade que ele produz. A quantidade de dinheiro torna-se progressivamente a sua única propriedade” (MARX, 2001, p. 149).

Segundo Nagle (1974, p. 4), a implantação do Estado republicano:

Não provocou a destruição dos clãs rurais e o desaparecimento dos grandes latifúndios, bases materiais do sistema político coronelista. Ainda mais instituindo a Federação, o novo regime viu-se obrigado a recorrer às forças representadas pelos coronéis, provocando o desenvolvimento das oligarquias regionais que, ampliando-se, se encaminharam para a ‘política dos Governadores’. Assim, os ‘homens mais importantes do lugar’, pelo seu poderio econômico, político e social, mantiveram mais fortemente ainda como chefes das oligarquias regionais e, dessa forma, atuaram como as principais forças sociais no âmbito dos governos estaduais e federal.

Dessa forma, percebe-se que as diferenças e condições sociais não são as mesmas, por ser “[...] o desenvolvimento desigual uma característica fundamental do modo de produção capitalista” (SILVA, 1980, p. 26). Assim, essa nova ordem do novo contexto republicano precisava ser aceita, visto que “[...] transpunha-se de um salto o hiato que separava certos aspectos de uma superestrutura ideológica anacrônica e o nível das forças produtivas em franca expansão” (PRADO JÚNIOR, 2008, p. 209). Pretendia-se, nesse período, construir um novo Brasil, por meio da comercialização do café e da industrialização. Esse período brasileiro é caracterizado:

Por um projeto político que pretendia transformar o país em uma nação civilizada, culta e moderna. Os esforços da elite burguesa concentravam-se, sobretudo, em tentativas de eliminação de qualquer resquício de um passado de ‘atraso’. Assim, a incorporação do ‘moderno’, representado pela importação dos costumes europeus, figurava como passaporte para a ordem e o progresso da jovem república brasileira. (SANTOS, 2009, p. 1).

De um lado, a industrialização, o progresso, as inovações e as invenções despontavam e, de outro lado, o país contava com a exploração, já que o Brasil era fornecedor de matéria-prima para outros países. Assim, surgiu a necessidade de implantar uma educação que difundisse a instrução pública elementar, objetivando a “civilização” e uma sociedade brasileira unificada, já que no momento o país encontrava-se sob novas perspectivas e ideais. Noronha (2004) aponta que, dentro desse “novo projeto”, a educação teve como missão civilizar a população; para tanto, a pedagogia liberal caminhou para transformar o “súdito em cidadão” em trabalhador, por meio do civismo e do nacionalismo difundidos nas escolas. Nesse sentido, conforme Saviani et al. (2014, p. 17) explicitam:

Foi somente com o advento da República, ainda que sob a égide dos estados federados, que a escola pública, entendida em sentido próprio, fez-se presente na história da educação brasileira. Com efeito, é a partir daí que o poder público assume a tarefa de organizar e manter integralmente escolas, tendo como objetivo a difusão do ensino a toda a população. Essa tarefa materializou-se na instituição da escola graduada a partir de 1890 no estado de São Paulo, de onde se irradiou para todo o país.

A crença na educação como “salvadora” vigorou amplamente no período republicano, fato que pode ser observado a partir das várias iniciativas e reformas no campo educacional que se deram em âmbito dos governos federal e estaduais durante todo o período até 1930. Na Constituição de 1891, a segunda do Brasil e primeira do período republicano, no que se refere à educação, o Congresso dispôs o seguinte no capítulo IV:

Art. 30 – Legislação sobre a organização municipal do Distrito Federal bem como sobre a política, o ensino superior e os demais serviços que na capital foram reservados para o governo da União. Art. 35 – 2º. – Animar, no país, o desenvolvimento das letras, artes e ciências, bem como a imigração, privilégios que tolham a acção dos governos locais; 3º. – Criar instituições de ensino superior e secundário nos Estados; 4º. – Prover a instrução secundária no Distrito Federal. (CAMPANHOLE, 1981, p. 574-576 apud NORONHA, 2004, p. 73-74).

Permeando esses artigos, estavam os pressupostos do liberalismo clássico, o qual considerava o homem em seu estado natural, ou seja, a ideia de que os homens são todos livres:

[...] e, portanto, de que a ação do Estado é uniformizante, compressora da liberdade, constituem o alfa e o ômega da doutrina liberal ortodoxa. É no interior desses parâmetros que adquiriram relevância os direitos de expressão de pensamento e de organização política, entre outros, como garantia do respeito ao princípio da equivalência moral dos indivíduos [...]; a hipótese de que no estado natural os homens convivem em condições de igual liberdade – responder-se-á com o argumento de que a ideia de sociedade implica a ideia de desigualdade e, por conseguinte, que o estado social natural é um estado de desigualdade, no qual, por definição, os seres humanos não podem realizar na prática a sua equivalência como seres morais. (SANTOS, 1981, p. 165).

Nesse espaço, a ideologia se efetivou sob a justificativa liberal de que a educação deveria ser direito de todos, sendo propagada a todos os cidadãos como uma necessidade social. Havia a crença de que a superação das desigualdades seria encontrada a partir da educação, a qual seria utilizada como instrumento para que o país saísse do atraso e alcançasse o progresso. Conforme aponta Martiniak (2003, p. 18-19):

A primeira reforma, organizada por Benjamim Constant, instituiu o Ministério da Instrução, tentou substituir o currículo acadêmico por um currículo enciclopédico com disciplinas científicas e organizou o ensino primário, secundário e normal. Em 1911, através da Lei Orgânica Rivadávia Correia, foi proporcionada total liberdade aos estabelecimentos, desoficializando o ensino. A reação a essa legislação deu origem à reforma Carlos Maximiliano, que reoficializou o ensino e regulamentou o acesso às escolas superiores. Por fim, a Reforma Luiz Alves/Rocha Vaz, de 1925, procurou estabelecer um acordo entre a União e os Estados para o atendimento do ensino primário. Porém, as reformas implementadas não passaram de tentativas frustradas para a sistematização da educação brasileira.

Neste momento, deve-se destacar o papel da educação primária, pois é nesta fase que a escola é responsável pela instituição da cidadania, da formação da moral, dos valores e das normas. Tal conduta se deve ao fato do ideário de modernização, avanços e progresso (BERLOFFA; MACHADO, 2012). Na escola primária:

Mensagens de caráter moralizante e cívico foram amplamente propagadas pela escola pública primária, por meio de formas diversas, como a presença de símbolos patrióticos no dia a dia da escola e nas situações festivas, o enlaçamento do tempo escolar ao calendário cívico, as leituras prescritas aos alunos. (SCHUELER; MAGALDI, 2009, p. 45).

O início do século XX passou a moldar uma nova sociedade, na qual os papéis de gênero eram também delineados e assumidos culturalmente pelos homens e mulheres. Saffioti (2013, p. 291) aponta que, dentro desse contexto, “[...] os papéis sociais da mulher e suas necessidades de instrução eram percebidos em consonância com as reformas sociais e políticas que cada corrente de pensamento pretendia realizar”. Para Almeida (2014), a fé que o liberalismo projetou

no poder da escola foi ilusória, na medida em que, ao concretizar essa crença, destinou de forma vocacionada a mulher para educar a infância. Consoante a autora supracitada, essa imagética da mulher como símbolo da pureza e amor se estruturou nos finais dos oitocentos, persistindo ao longo do século XX.

Pode-se dizer que, nos finais do século XIX, teve início o processo de feminização do magistério, fortalecido após a República. Assim, segundo Almeida (2014, p. 57):

Na reconfiguração da sociedade que se desejava progressista e esclarecida, com o potencial de regeneração nacional, havia a crença numa visão de escola que domestica, cuida, ampara, ama e educa. Essa crença teve seu prolongamento nas décadas seguintes à Proclamação e, juntamente com as aspirações de unidade política e a proliferação de um discurso alvissareiro sobre a educação, colocou nas mãos femininas a responsabilidade de guiar a infância e moralizar os costumes.

Os limites da convivência entre os gêneros eram claramente definidos, sendo que “[...] das mulheres esperavam-se a permanência no espaço doméstico, o recato, a submissão, o acatamento da maternidade como a mais elevada aspiração. Dos homens, a atuação no espaço público, no mundo do trabalho, na política” (ALMEIDA, 2007, p. 95).

A educação das mulheres nesse período pode ser considerada como um prolongamento da educação do lar, pois, ao mesmo tempo que estudavam, elas aguardavam o casamento, sendo que os estudos acabavam sendo uma preparação para o casamento e a maternidade. As mulheres da classe privilegiada poderiam ter uma segurança financeira por meio do casamento ou herança familiar, no entanto as que não poderiam contar com as mesmas possibilidades viam no magistério uma alternativa de subsistência. Conforme aponta Almeida (2014, p. 66):

Apesar das conquistas efetivadas ao longo das primeiras décadas do século XX, como o acesso das mulheres ao ensino superior e a algumas profissões, esses ideais permaneciam, por longo tempo, impregnando a mentalidade brasileira e esculpindo uma figura de mulher plasmada nesse perfil. A responsabilidade feminina nunca deveria transpor as fronteiras do lar, nem ser objeto de trabalho assalariado. O trabalho somente poderia ser lícito se significasse cuidar de alguém, doar-se com nobreza e resignação e servir com submissão, qualidades inerentes às mulheres, premissas com as quais também se afinavam profissões ligadas à saúde, como enfermeira ou parteira.

O imaginário de que a mulher seria a matriz das futuras gerações se intensificou, à proporção que o feminino era visto como símbolo da pureza, do amor, da docilidade. Ninguém melhor do que a mulher para assumir a função de educadora da infância. Segundo Bruschini e Amado (1988, p. 5):

Em meados do século XIX foram fundadas as primeiras instituições destinadas a preparar os professores para a prática docente. As chamadas escolas normais, embora a princípio atendessem a uma clientela de ambos os sexos, o que era inovador para a época, logo passaram a apresentar frequência predominantemente feminina. Ao se formar, as novas mestras ou iam dar aulas nas poucas vagas existentes no primário para meninas ou mais frequentemente eram contratadas como preceptoras ou professoras particulares, nas casas ou fazendas das famílias abastadas. Como o ensino secundário, com seu perfil marcadamente propedêutico, destinava-se apenas àquelas que pretendiam prosseguir os estudos até o nível superior, e este era vedado às mulheres, as escolas normais, nascidas como ramo de ensino que se sobrepunha ao primário e com uma característica marcadamente profissionalizante, converteram-se numa das poucas oportunidades de continuação dos estudos para as mulheres. Por essa razão, acabaram servindo tanto às mulheres que iam efetivamente lecionar quanto àquelas que pretendiam apenas prosseguir os estudos e adquirir boa cultura geral antes do casamento.

Em virtude do pensamento que vigorou com relação à associação da mulher com o exercício da docência primária, o magistério passou a ser considerado uma profissão feminina. Além disso, os baixos salários oferecidos reforçavam tal associação. Decorrente disso, a profissão começou a ser vista como desonrosa para o homem.

Assim, as escolas normais foram as principais instituições de formação destinadas ao magistério primário. No Brasil, as primeiras escolas normais foram fundadas ainda no século XIX, sendo que no princípio essas instituições tiveram condições precárias, com orçamentos limitados que impediam o seu bom funcionamento. Essas escolas fechavam ou abriam conforme diretrizes políticas:

Ministrava um tipo de ensino elementar, mais propriamente voltado para aquilo que se deveria ensinar no curso primário do que num aprofundamento de estudos e numa real formação profissional. Esses estabelecimentos surgiram como uma alternativa possível para a instrução feminina, além de suprir a necessidade de mão de obra para um ensino que tinha como meta se expandir à população, de acordo com os ideais liberais e democráticos que passavam a disseminar-se entre as mentes ilustradas do país com a proximidade da República. (ALMEIDA, 2014, p. 67-68).

A escola normal pública e gratuita concretizou-se somente em 1880, sendo que, por meio do Decreto n. 8.025 de 16 de março de 1881, ficou estabelecido que:

Artigo 1º: A Escola Normal tem por fim preparar professores primários de 1º e 2º graus: o ensino nela distribuído será gratuito, destinado a ambos os sexos, e compreenderá dois cursos – o de Ciências e Letras e o de Artes. Artigo 2º: O curso de Ciências e Letras se comporá das seguintes matérias: Instrução Religiosa, Português, Francês, Matemática Elementar, Corografia e História do Brasil. Cosmografia, Geografia e História Geral, Elementos de Mecânica e Astronomia, Ciências Físicas, Ciências Biológicas, Lógica e Direito Natural e Público. Economia Social e Doméstica, Pedagogia e Metodologia. Artigo

3º: O curso de Artes abrangerá as seguintes disciplinas: Caligrafia e Desenho Linear, Música Vocal, Ginástica, Trabalhos de Agulha (para alunas).

Nas palavras de Tanuri (2000, p. 67), “[...] à República caberia a tarefa de desenvolver qualitativa e, sobretudo, quantitativamente as escolas normais e de efetivar a sua implantação como instituição responsável pela qualificação do magistério primário”. Devido à importância dada à escola pelos liberais republicanos, o magistério bem como a educação, num sentido amplo, eram vistos como instrumentos para a formação de docentes.

A partir desse momento, iniciou-se um processo de feminização do magistério, que foi impulsionado pela explicação tendenciosa de que a docência estaria ligada às ideias de maternidade e docilidade, o que acabou criando um série de estereótipos relacionados ao magistério (ALMEIDA, 1998). Pode-se dizer que tal processo está então atrelado com a imagética que se desenvolveu em torno do feminino, com a imagem da delicadeza da mulher, da docilidade, da bondade e do amor.

Vianna (2013) entende que a feminização do magistério não pode ser discutida fora do âmbito das relações de classe e gênero. Nesse sentido, o magistério foi uma das primeiras oportunidades de trabalho para as mulheres brancas das classes médias, não obstante foi um processo carregado de limitações e dificuldades, visto que, até a primeira metade do século XX, esteve mais relacionado com a expansão do ensino público das primeiras letras, sendo que, nas grandes cidades como São Paulo e Rio de Janeiro, a presença das mulheres no magistério ganhou destaque já nos últimos anos do Império.

No contexto do início do século XX brasileiro, com a urbanização e a industrialização, a vida feminina ganhou novas roupagens, “[...] não porque a mulher tivesse passado a desempenhar funções econômicas, mas em virtude de se terem alterado profundamente os seus papéis no mundo econômico” (SAFFIOTI, 2013, p. 256). Dessa forma, Saffioti (2013, p. 257) afirma que:

Minado o sistema de segregação sexual e o de reclusão da mulher no lar, decrescem as diferenças de participação cultural dos elementos femininos e masculinos. Deste maior ajustamento da estrutura da família às novas condições na educação feminina. Se, por um lado, o ideal de educação doméstica se conservava, por outro a necessidade da educação escolarizada para a mulher fazia sentir-se de maneira crescente. Obviamente, este processo não representava a consciência de que ela deveria receber educação idêntica à do homem, nem a equiparação social dos papéis tradicionalmente atribuídos a representantes de um e outro sexo.

A profissionalização feminina foi impulsionada pela urbanização e industrialização. Além disso, o progresso e a modernização se evidenciavam nesse contexto, e as repercussões sociais do capitalismo atingiram o Brasil já nos últimos decênios do século XIX. A educação aliava-se ao desejo de modernização, já que foi vista como instrumento para o progresso do país. Conforme Saffioti (2013, p. 65):

O aparecimento do capitalismo se dá, pois, em condições extremamente adversas à mulher. No processo de individualização inaugurado pelo modo de produção capitalista, ela contaria com uma desvantagem social de dupla dimensão: no nível superestrutural, era tradicional uma subvalorização das capacidades femininas traduzidas em termos de mitos justificadores da supremacia masculina e, portanto, da ordem social que a gerara; no plano estrutural, à medida que se desenvolviam as forças produtivas, a mulher vinha sendo progressivamente marginalizada das funções produtivas, ou seja, periféricamente situada no sistema de produção.

O momento de inserção das mulheres no magistério com maior intensidade foi marcado por salários menores, currículos diferenciados e pelo discurso da docência feminina como “vocação”. Rabelo e Martins (2010, p. 6173) sinalizaram que:

Esse processo que começou na colonização, com a desvalorização e subjugação feminina, continuou na Independência, frisando a diferenciação da educação por gênero, e se perpetuou na República com a inserção das mulheres nas salas de aulas infantis sob o comando dos homens, e permaneceu dessa forma durante o restante do século XX.

A desvalorização da docência no ensino primário foi aumentando, juntamente com o discurso do magistério como vocação feminina, assim seria justificável o salário menor para as profissionais, já que era atribuição do homem sustentar a família. Dessa forma, os homens foram se distanciando cada vez mais do magistério das primeiras letras, deixando a função para as mulheres. Nesse contexto, o magistério primário representou a principal oportunidade de ingresso no mercado de trabalho, já que se poderia aliar o trabalho do lar e a maternidade a uma profissão no espaço público, que, de certa forma, era vista dentro dos padrões aceitáveis para uma mulher da época.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao analisar os princípios da doutrina liberal (liberdade, igualdade e democracia), buscou-se evidenciar que a organização da sociedade brasileira na Primeira República foi

expressivamente influenciada por seus pressupostos ideológicos. Essa influência deu-se principalmente no setor educacional, o qual é um dos responsáveis pela transmissão e manutenção da ideologia da classe dominante.

A educação passou então a ser considerada como fator fundamental para o desenvolvimento do país e deveria ser estendida a todas as camadas sociais, para promover o aperfeiçoamento do indivíduo e conseqüentemente da sociedade. Foi disseminado o discurso de que a educação é um direito de todos, fundado na igualdade natural entre os homens, já que, na ideologia liberal burguesa, há a ideia de que todos os homens são iguais perante a lei.

A educação na Primeira República do Brasil foi instrumento de modernização do país, sendo utilizada como medida de profilaxia social, na formação do novo cidadão brasileiro, para integrar a sociedade urbano-industrial que estava se desenvolvendo.

A entrada das mulheres na educação se deu de forma lenta e distinta do processo de escolarização masculina, pois o projeto republicano, apesar de compreender as mulheres, não visava a sua emancipação econômica e política, autonomia, pleno desenvolvimento humano, tampouco preparo e qualificação para o mercado de trabalho.

A República vê a mulher como a matriz das futuras gerações, mas a mãe só cumpre sua função sendo aquela que educa, no entanto já se pretendia a ampliação dos espaços de sociabilidade das mulheres. Tal ampliação se traduziu no processo de profissionalização do magistério. Aos poucos, surgiu uma mulher que transpunha o espaço privado, ou seja, o espaço doméstico. Nesse contexto, o magistério, como “ponto-chave” da profissionalização, concretizou-se com as chamadas escolas normais, que foram pouco expansivas e pouco se desenvolveram no período imperial. Já na República, as escolas normais foram as grandes expoentes da formação de professores.

Não obstante a relação da profissão professora com a mãe dotada de ternura, afeto, delicadeza, valores, isto é, apesar da concepção que se constituiu do magistério como extensão do lar, foi um momento e um acontecimento que permitiu a abertura à mulher dos espaços públicos e sua imersão no mercado de trabalho.

Além disso, a feminização do magistério levou à reflexão em torno das diferenças de tratamento destinadas aos homens e às mulheres. Com isso, há que se problematizar como e por

que essas diferenças que perpassam as relações de gênero são construídas no processo histórico da sociedade, dos espaços sociais e das instituições escolares.

5 REFERÊNCIAS

ALMEIDA, J. S. *Mulher e educação: a paixão pelo possível*. São Paulo: Unesp, 1998.

ALMEIDA, J. S. *Ler as letras: por que educar as mulheres?* Campinas: Autores Associados, 2007.

ALMEIDA, J. S. Mulheres na educação: missão, vocação e destino? In: SAVIANI, D. et al. (Org.). *O legado educacional do século XX no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2014. p. 55-96.

BERLOFFA, V. O.; MACHADO, M. C. G. *A constituição dos grupos escolares no período republicano: perspectivas de modernização da sociedade brasileira*. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA DO PPE, 2012, Maringá. *Anais...* Maringá: UEM, 2012. p. 1-10.

BOBBIO, N. *Liberalismo e democracia*. São Paulo: Brasiliense, 1997.

BRASIL. Constituição da Republica dos Estados Unidos do Brazil, de 24 de fevereiro de 1891. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Rio de Janeiro, DF, 24 fev. 1891.

BRASIL. Constituição de 1988. Constituição da República Federativa do Brasil. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 5 out. 1988.

BRASIL. Decreto Lei n. 8.025, de 16 de março de 1881. Manda executar o novo Regulamento para a Escola Normal do municipio da Côrte. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Rio de Janeiro, DF, 17 mar. 1881.

BRUSCHINI, C.; AMADO, T. Estudos sobre mulher e educação: algumas questões sobre o magistério. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 64, p. 4-13, 1988.

CHAUÍ, M. Ideologia e educação. *Revista Educação e Sociedade*, São Paulo, n. 5, p. 24-40, 1980.

CHAVES, E. O. C. O liberalismo na política, economia e sociedade e suas implicações para a educação. In: LOMBARDI, J. C.; SANFELICE, J. L. (Org.). *Liberalismo e educação em debate*. Campinas: Autores Associados, 2007. p. 1-60.

COSTA, E. V. *Da monarquia à república: momentos decisivos*. 6. ed. São Paulo: Unesp, 1999.

CUNHA, L. A. *Educação e desenvolvimento social no Brasil*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1991.

CURY, C. R. J. *Cidadania republicana e educação: Governo Provisório do Marechal Deodoro e Congresso Constituinte de 1890-1891*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

LOCKE, J. *Segundo tratado sobre o governo civil: ensaio sobre a origem, os limites e os fins verdadeiros do governo civil*. Petrópolis: Vozes, 1994.

MACHADO, M. C. G. O decreto de Leôncio de Carvalho e os pareceres de Rui Barbosa em debate. A criação da escola para o povo no século XIX. In: STEPHANOU, M.; BASTOS, M. H. C. (Org.). *Histórias e memórias da educação no Brasil: séculos XIX*. Petrópolis: Vozes, 2005. p. 91-103.

MARTINIÁK, V. L. *A Escola Normal dos Campos Gerais: a atuação do diretor segundo as diretrizes do Estado*. 2003. 123 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2003.

MARX, K. *O capital*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

MARX, K. *O Manifesto do Partido Comunista*. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

NAGLE, J. *Educação e sociedade na Primeira República*. São Paulo: EPU/MEC: Edusp, 1974.

NORONHA, O. M. *Ideologia, trabalho e educação*. Campinas: Alínea, 2004.

PRADO JÚNIOR, C. *História econômica do Brasil*. São Paulo: Brasiliense, 2008.

RABELO, A. O.; MARTINS, A. M. A mulher no magistério brasileiro: um histórico sobre a feminização do magistério. In: CONGRESSO LUSO-BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 4. 2010, Uberlândia. *Anais...* Aveiro: FCT, 2010. p. 6167-6176.

ROUSSEAU, J.-J. *Do contrato social*. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

SAFFIOTI, H. I. B. *A mulher na sociedade de classes: mito e realidade*. 3. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

SAFFIOTI, H. I. B. *O poder do macho*. São Paulo: Moderna, 1987.

SANTOS, A. T. A construção do papel social da mulher na Primeira República. *Em Debate*, Rio de Janeiro, v. 8, p. 1, 2009.

SANTOS, W. G. Reflexões sobre a questão do liberalismo: um argumento provisório. In: LAMOUNIER, B.; WEFFORT, F.; BENEVIDES, V. (Org.). *Direito, cidadania e participação*. São Paulo: T. A. Queiroz, 1981. p. 155-188.

SAVIANI, D. et al. *O legado educacional do século XX no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2014.

SCHUELER, A. F. M.; MAGALDI, A. M. B. M. Educação escolar na Primeira República: memória, história e perspectivas de pesquisa. *Tempo*, Niterói, v. 13, n. 26, p. 32-55, 2009.

SILVA, J. C. *O amor por princípio, a ordem por base, o progresso por fim: as propostas do apostolado positivista para a educação brasileira (1870-1930)*. 2008. 2014 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.

SILVA, S. *Expansão cafeeira e origens da indústria no Brasil*. São Paulo: Alfa-Ômega, 1980.

TANURI, L. M. História da formação de professores. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 14, p. 61-88, 2000.

VIANNA, C. P. A feminização do magistério na educação básica e os desafios para a prática e a identidade coletiva docente. In: YANNOULAS, S. C. (Org.). *Trabalhadoras: análise da feminização das profissões e ocupações*. Brasília, DF: Abaré, 2013. p. 159-180.

Recebido em 05 de março de 2018.

Aceito em 08 de outubro de 2018.