



O PROCESSO DE FEMINIZAÇÃO DO MAGISTÉRIO NO BRASIL¹

Aline Alves da Costa²

Ligiane Aparecida da Silva³

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo investigar o processo de feminização do magistério no Brasil, intensificado após a proclamação da República, em 1889. A mudança de regime político fomentou debates e elaboração de projetos para a escolarização das massas, com o objetivo de preparar os cidadãos para os desafios da vida urbana, para o trabalho, para a defesa da nação e para o exercício do voto. Neste sentido, a criação de novas escolas – primárias e Normais –, a formação de professores, o material didático, o currículo e os métodos de ensino são repensados por intelectuais e educadores do período com vistas ao alcance do objetivo mencionado. A mulher, então, é chamada a assumir a “missão” de preparar as novas gerações de cidadãos republicanos, sob o discurso de ser naturalmente apta para exercê-la. A construção do feminino na sociedade, portanto, gerou implicações para a atuação das mulheres professoras nas escolas primárias, o que buscamos investigar. A problematização do artigo deu-se a partir de uma reflexão acerca do contexto econômico, social e político do período, que permitiu a atuação daqueles sujeitos na tentativa de enfrentar os dilemas de seu tempo. Como percurso metodológico utilizou-se a pesquisa bibliográfica em livros e artigos sobre o objeto de estudo já descrito: feminização do magistério. A pesquisa se justifica por possibilitar maior compreensão acerca da construção histórica dos cursos Normais e do curso de Pedagogia no Brasil, até hoje frequentado predominantemente por mulheres. Como resultados alcançados, é possível destacar a luta das professoras primárias no Brasil pelo reconhecimento social de sua profissão, bem como a necessidade de políticas para a valorização do magistério que contribuam para a afirmação das professoras como legítimas profissionais da educação.

Palavras-chave: Primeira República. Magistério. Feminização.

¹ Trabalho de Conclusão de Curso, em formato de artigo científico, desenvolvido como critério para a obtenção do título de licenciada em Pedagogia, pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, campus de Três Lagoas, no ano de 2021.

² Acadêmica do curso de licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, campus de Três Lagoas.

³ Docente orientadora, professora adjunta do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, campus de Três Lagoas.

Introdução

O termo feminização do magistério diz respeito ao processo histórico que levou as mulheres a assumir a função social de formar crianças nas escolas brasileiras.

Segundo Almeida (1996), para compreendê-lo, é preciso considerar que o magistério apresenta especificidades que o diferencia das demais profissões.

Assim, a discussão que segue neste artigo é decorrente da relação entre a construção da feminização do magistério realizada por meio de um estudo de revisão bibliográfica organizada basicamente por três referenciais: Almeida (1998), Carvalho (1989), Zotti (2005) e Schueler e Magaldi (2009). Por meio deles é possível compreender como se deu esse processo a partir da transição do Império para a República.

O presente estudo problematiza a questão da feminização do magistério primário na transição do Império para a República. A partir das leituras realizadas pode-se perceber que, durante o final do Império e início da República, ser professora, na visão das mulheres e da sociedade, conferia o mesmo prestígio que ser “costureira ou parteira”, entretanto, o magistério, mesmo não sendo bem remunerado, garantia um salário melhor que outras profissões destinadas às mulheres.

Ademais, compreender como ocorreu a feminização da docência nas escolas primárias é o que justifica esse estudo, afinal, tal processo expressa significados para além da presença da mulher nas escolas, como, por exemplo, a associação do universo escolar aos predicados de feminilidade.

A pesquisa foi desenvolvida por meio de uma abordagem qualitativa fundamentada em pesquisa bibliográfica. Realizou-se estudos em livros e artigos que abordam a temática, no intuito de demonstrar como foi a luta das mulheres no processo de feminização do magistério.

Segundo Carvalho (2011), é muito relevante para os estudos do trabalho docente o fato de termos uma maioria de mulheres como professoras, afinal, para entender todo o processo educacional é preciso definir do que é ser mulher em nossa sociedade e quais influências deste estereótipo feminino para a magistério.

O trabalho foi estruturado de modo a abordar o papel atribuído à escola durante a Primeira República, a forma como a escola primária foi construída durante a República e a relevância do papel da mulher na escolarização da criança. Por fim, tecemos nossas considerações finais, nas quais destacamos os resultados alcançados.

Em síntese, o estudo nos permitiu constatar que a presença das mulheres nas salas de aula, apesar de representar um avanço na luta feminina pela inserção no mundo do trabalho, não significou diretamente o reconhecimento social de sua profissão e nem a possibilidade de assumir cargos de liderança na escola. Estes, continuaram a ser exercidos por homens ao longo de todo o século XX.

Também foi possível concluir que esse processo de feminização não aconteceu somente no Brasil. Em 1930, na Inglaterra, a cada 100 professores correspondiam 366 professoras, num rápido processo de feminização e nos Estados Unidos, elas eram 1930, 89,5% (ALMEIDA, 1998).

O papel atribuído à escola durante a Primeira República

No Brasil Império e nos primeiros anos da República, havia o privilégio de algumas classes sociais em detrimento de outras, ou seja, a direção do trabalho sempre foi separada do exercício do trabalho, separando as forças produtivas mentais das físicas. De forma excludente, a sociedade brasileira desse período estabeleceu seus princípios educacionais entre dominantes e dominados. Nesse contexto, a escola também distinguiu duas formas de ensinar: uma destinada à classe dominante e outra voltada para a classe dos dominados.

O período histórico e político do Brasil Império teve início a partir do ano de 1822, entretanto, a vinda da família real para o Brasil em 1808 já teve consequências significativas para a escolarização nacional. Um dos primeiros atos do governo português no Brasil foi a abertura dos Portos em 1808, o que trouxe consigo o domínio da Inglaterra sobre a economia brasileira (ZOTTI, 2005).

Dessa forma, pela primeira vez, a educação no Brasil passou a responder às necessidades imediatas e reais do Estado e foram criados cursos superiores (exclusivamente para profissionais liberais). Por outro lado, os demais níveis de ensino, primário e secundário, continuaram esquecidos (ZOTTI, 2005).

A partir da Proclamação da República, o Brasil passou a adotar o federalismo, assim, o poder, que antes estava centrado apenas no imperador passou a ser dividido entre o presidente e os governadores dos estados, sendo esses últimos também responsáveis também pela instrução básica daquele período (CARVALHO, 1989).

Esses anos foram extremamente importantes para a vida nacional, afinal, em 1888 havia acontecido a abolição da escravatura e, em 1889, veio a República. Com isso, o Brasil começou a fomentar um processo de urbanização e de formação da população brasileira, ainda bastante agrária, com vistas a prepará-la para os novos postos de trabalho que surgiam com o desenvolvimento gradativo da indústria e do comércio.

De acordo com Carvalho (1989), o final do Império ocorreu com uma verdadeira separação de classes: de um lado uma minoria de homens altamente instruídos, e de outro, a enorme massa de povo analfabeto que deveria arcar com as tarefas mais árduas (força física) para construção do país.

A partir dessa realidade, as cidades começaram a crescer, se desenvolver, sobretudo nos estados mais prósperos (sul e sudeste), ocorrendo um êxodo rural para os centros urbanos. Com isso, veio o início da industrialização e o crescimento de uma classe média urbana, e a instrução, por conseguinte, passou a desempenhar um papel importante.

Assim, os anos que seguiram posteriores à Proclamação da República, entre 1889 a 1930 foram marcados por insistentes tentativas de se pensar a educação para o povo. Entretanto, a leitura e a escrita ainda eram consideradas privilégio para poucos e a maioria da população apenas recebia instrução básica para trabalharem nas fábricas e nos campos (CARVALHO, 1989).

Esse período foi marcado pelo desenvolvimento da indústria, pela reestruturação da força de trabalho - não mais escrava - e pelas greves operárias. Ainda segundo Carvalho (1989), os políticos da República buscavam soluções para a educação, o que fez com que a escola pública passasse por inúmeras reformas.

Nesse período a escola foi reafirmada como arma de que dependia a superação dos entraves que impediam o progresso, ou seja, passou a ser considerada como algo “perigoso” e, desse modo, as reformas eram mais do que necessárias (CARVALHO, 1989).

Com a República recém proclamada, era fundamental que os republicanos enaltecessem a necessidade do amor à pátria, ao próximo e o dever cívico, sendo a escola o lugar mais apropriado para incutir essas ideias.

Desta perspectiva, organizar o trabalho nacional era, sobretudo “com o concurso de uma escola que disseminasse não o perigoso conhecimento exclusivo das letras, mas a consciência do dever domiciliário”- de fixar o homem no campo, de modo a conter os fluxos migratórios para as cidades e a vitalizar a produção rural. Neste caso, o resgate do que se considerava uma dívida republicana fazia-se como proposta agrarista: o que não foi feito oportunamente sê-lo-á agora e o trabalhador rural, livre, criará o cidadão útil, votado propriedade do seu recanto. (CARVALHO, p. 11, 1989).

A escola desse período foi cobrada a formar o cidadão republicano, ou seja, os brasileiros deveriam saber ler, escrever, fazer pequenos cálculos para poder sobreviver na sociedade urbana ora criada, se constituindo, assim, como mão de obra para o novo mercado.

Essa mudança de regime político trouxe também inúmeras transformações para a sociedade e fez com que a escola fosse cobrada a formar o chamado “novo cidadão republicano”. Neste sentido, a escola assumiu a função social de formar esse aluno nos aspectos: físico (formar o corpo para o trabalho), moral (valores, princípios, civismo) e intelectual (era preciso se especializar, mão de obra operária).

Regenerar as populações brasileiras, núcleo da nacionalidade, tornando-as saudáveis, disciplinadas e produtivas, eis o que se esperava da educação, erigida nesse imaginário em causa cívica de redenção nacional. Regenerar o brasileiro era dívida republicana a ser resgatada pelas novas gerações. (CARVALHO, 1989, p.10).

Portanto, o aluno republicano deveria ser disciplinado, ordeiro, não causador de conflitos ou reivindicador de direitos, além de não ter qualquer perspectiva de consciência revolucionária. Seria um trabalhador adaptado a um país que se encontrava em processo de modernização.

Os primeiros anos da República começaram a fecundar os ideais da pedagogia científica, da Escola Nova e também da popularização do ensino, entretanto, a República não tinha o propósito de romper com as estruturas exploradoras que sacrificavam a população brasileira e a riqueza nacional

permanecia concentrada em poucas mãos, predominando a herança do processo histórico colonial (ZOTTI, 2005).

A educação primária que se encontrava sob a responsabilidade dos estados, foi o “primeiro passo” para tentar diminuir o grande número de analfabetos que existiam, sem contar que esses não tinham direito ao voto (assim como as mulheres). Dessa forma, se considerou mais democrático ensinar a ler, escrever e contar à maioria das crianças, do que fornecer uma educação mais ampla, para uma minoria, apenas. Se por um lado, na escolarização de nível primário se encontrou o ponto mais alto do entusiasmo pela educação e do otimismo pedagógico, por outro lado, a mesma atitude se encontrou no esforço para difundir e repensar a escolarização técnico-profissional. (COSTA, 2006, p.17).

Dessa forma, enquanto os estados transformaram seus sistemas escolares no campo do ensino primário, normal e profissional, a União, de forma bem moderada, buscava alterações no ensino secundário e superior (apesar de ambos continuarem predominantemente com a função de formar “doutores” e “bacharéis”).

Assim, ao observarmos os primeiros anos de República no Brasil foi possível perceber que eles serviram para estruturar as bases do governo a partir dos ideais de perpetuação do poder, usando não mais a mão de obra escrava, mas sim a assalariada. Desse modo, a preocupação com a educação e a instalação de reformas não mudaram as características sociais brasileiras.

A escola primária na Primeira República

Com a Proclamação da República ocorreu um rompimento do regime anteriormente estabelecido (Império) e, por esse motivo, buscou-se um modelo político que fosse diferente e que trouxesse consigo uma nova estrutura administrativa, com características que pudessem representar os novos ideais e fosse capaz de estabelecer uma nova relação de poder (FERREIRA; CARVALHO, 2011).

Durante esse período, a educação voltada para o povo era considerada fundamental para organização dessa “nova” sociedade, assim, saber ler, escrever, contar e votar representava o programa republicano para os brasileiros

e, a partir de então, se estabelecia a necessidade de criação da escola primária, afinal, a população brasileira era massivamente analfabeta.

Assim para aprimorar esses índices o governo inseriu novas modalidades de escolas primárias como: Escolas Isoladas, Escola Singular, Escola Distrital, Escola Rural, Escola Urbana, e Escola Modelo, Escola Unitária, Escola das Primeiras Letras, Grupos Escolares, terminologia utilizada ao longo dos tempos e modificados perante o sistema educacional, nas legislações e documentos oficiais, que, no entanto, retratam a constituição do Ensino Primário na primeira República (FERREIRA; CARVALHO, 2011, p. 2).

Fica claro o esforço dos republicanos, desde o momento em que a República foi proclamada, para esquecer, apagar tudo que fazia parte do Império e, como forma de realçar o tempo presente e suas propostas, suprimir todo e qualquer significado político e social do estabelecimento do princípio da gratuidade da instrução primária. É claro também seu esforço para não evidenciar que, já em 1881, o voto deixou de ser censitário e passou a ser direito de qualquer cidadão brasileiro – que soubesse ler e escrever. Dessa forma, impôs-se o critério da alfabetização para o exercício dos direitos políticos, pela primeira vez, no Brasil. Essa norma foi ratificada na primeira Constituição Republicana.

A Escola Primária dessa época trazia o ensino simultâneo representando uma modalidade de organização do trabalho escolar (presente até os nossos dias). É quando um único professor trabalha simultaneamente com todos os alunos da classe, com atividades a serem realizadas por todos ao mesmo tempo. Esse método de ensino requer a homogeneidade das turmas, algo que pode ser alcançado por meio da implementação progressiva da seriação (turmas divididas em séries) como um elemento-chave da forma escolar moderna (SCHUELER; MAGALDI, 2009).

A criação dos grupos escolares surge portanto no interior do projeto político republicano de reforma social e de difusão da educação popular – uma entre as várias medidas de reforma da instrução pública no Estado de São Paulo implementadas a partir de 1890. A implementação dessa nova modalidade escolar teve implicações profundas na educação do país. Introduziu uma série de modificações e inovações no ensino primário, ajudou a produzir uma nova cultura escolar, repercutiu na cultura da sociedade mais ampla e encarnou vários sentidos simbólicos da

educação no meio urbano, entre eles a consagração da República. Ainda, generalizou no âmbito do ensino público muitas práticas escolares em uso nas escolas particulares e circunscritas a um grupo social restrito – as elites intelectuais, políticas e econômicas. (SOUZA, 1998, p. 30 *apud* ABREU, 2012, p.157).

Assim, o que podemos perceber é que o projeto de educação da Primeira República trouxe implicações importantes para todo o país, com inúmeras inovações para o ensino primário, no esforço de refutar os modelos pedagógicos preponderantes nos tempos do Império, a partir de então considerado retrógrado e ultrapassado.

Em relação às metodologias de ensino, novas ideias eram importadas para o Brasil, trazidas pelos intelectuais que viajavam para países industrializados. Dentre elas, podemos destacar aquelas ligadas à pedagogia experimental e o método “Lições de Coisas”, que consistia em utilizar recursos visuais, como “figuras” e objetos em geral, como elementos de suporte inicial às aulas, aos quais os estudantes teriam acesso e poderiam explorar pelo uso dos sentidos (FERREIRA; CARVALHO, 2011).

Nesse contexto, o ensino passou a se firmar como fundamental para o indivíduo republicano para que este pudesse exercer os direitos fundamentais, ou seja, a República nasceu acompanhada pela crença de transformar completamente a ordem social, política e econômica e, na concepção dos republicanos, somente com a educação isso seria possível.

Assim, ao final da Primeira República, a escola primária já estava consolidada em alguns estados do país. Entretanto, com ela também surgiram inúmeros problemas como: a evasão, a repetência, a alta seletividade do ensino, falta de vagas, a precariedade dos edifícios escolares, a falta de condições de trabalho do magistério primário (ABREU, 2012). Além disso, é preciso destacar que os modelos mais desenvolvidos de escola primária – os grupos escolares – não foram implementados em todo o Brasil, mas apenas nas cidades mais centrais e desenvolvidas. Nos estados e municípios mais distantes e carentes prevaleceram os modelos precários: a escola isolada e a escola reunida.

O papel da mulher na escolarização da criança

A educação feminina, ao longo dos anos que antecederam a República, sempre esteve marcada pela influência católica, dentro dos colégios e internatos religiosos destinados às filhas das camadas privilegiadas da sociedade. O pensamento conservador da Igreja Católica se opunha à educação e à profissionalização das mulheres, sob o argumento de se preservá-las moralmente. Além disso, mesmo posteriormente a esse período, havia a crença na inferioridade intelectual feminina (ALMEIDA, 1998).

O processo histórico que levou as mulheres de forma massiva a assumirem a função de professoras do Ensino Primário ficou conhecido como feminização do magistério.

Ao se buscar a história do magistério, a docência surge marcada por inúmeros estereótipos relacionados à maternidade, entretanto, isso também representou um dos primeiros passos dado pelas mulheres rumo à liberdade no campo profissional.

Assim, essas mulheres, profissionais do magistério, buscaram alcançar não somente uma oportunidade, mas também um espaço diferente daquele que a sociedade masculina lhe reservava: ou seja, uma vida dedicada ao lar, à família e às obrigações domésticas (SEVERINO *apud* ALMEIDA, 1998).

A sociedade brasileira, em fins do século XIX e início do XX, trazia em seu imaginário que o sexo feminino carregava em si atributos de pureza, moralidade cristã, maternidade, espiritualidade e patriotismo, o que fazia com que as mulheres se tornassem responsáveis pela beleza e bondade a ser impregnada na sociedade (ALMEIDA, 1998).

Desse modo, é possível inferir que o papel desempenhado pelas professoras estava intrinsecamente relacionado à maternidade, visto que, mesmo de modo estereotipado, esse trabalho exigia paciência, doçura e bondade. Assim, essa era uma forma de emprego que não trazia marcas negativas à reputação por não expor as professoras ao contato com homens.

A profissão do magistério que, a princípio, foi ideologicamente vista como dever sagrado e sacerdócio, por força dessas mesmas teorias tornou-se, na segunda metade do século XX, alvo das acusações e das denúncias de proletarização do magistério, ora colocando professores e professoras como vítimas do sistema, ora como responsáveis pelos problemas educacionais desde o momento de sua formação profissional. Ao incorporar que o magistério era um trabalho essencialmente feminino, essas mesmas teorias acabaram por promover distorções analíticas quando alocaram no sexo do sujeito a

desvalorização da profissão, o que foi, convenhamos, uma contribuição que acabou por se revelar também como um fator de discriminação e "vitimização" da mulher (ALMEIDA, 1998, p. 20).

De forma simbólica, ao longo do século XX, todo o prestígio anterior representado pela profissão desgastou-se e baixas expectativas surgiram, principalmente, pelo fato de esta profissão ter-se feminizado. Apesar disso, durante muito tempo a profissão de professora foi praticamente a única que permitiu à mulher o direito de exercer um trabalho digno, visto que no espaço público todas as demais lhes foram proibidas.

Segundo Almeida (1998), manter os trabalhadores sem a consciência de sua situação de dominados sempre foi uma estratégia eficiente para o controle e a manutenção de um modelo social. Em se tratando do feminino, atribuir às mulheres a responsabilidade pela educação das crianças era algo defendido nos meios políticos e entre intelectuais brasileiros, através de uma mentalidade ainda construída com base nos moldes da herança cultural portuguesa, que atribuía à mulher um tipo de educação restrita ao círculo familiar.

A sociedade aceitava que as mulheres trabalhassem fora de casa, desde que esse trabalho significasse cuidar de alguém, afinal, a nobreza e a resignação, qualidades consideradas femininas, eram uma premissa compartilhada com profissões como enfermeira ou parteira (ALMEIDA, 1998). Esse era o tipo de mentalidade contra a qual as mulheres teriam apenas dois caminhos a seguir: lutar ou conformar-se para viver em sociedade. A história nos mostra que muitas delas optaram pela luta, resistência e construção de novos caminhos e olhares para sua profissão.

Com o passar dos anos, os movimentos feministas contribuíram com a problematização e o rompimento de mecanismos de subordinação feminina, na medida em que reivindicavam por uma educação igual a dos homens e pelo direito de exercer uma profissão. Entretanto, os homens mantiveram-se na posse do controle educacional por muitas décadas, ditando as regras da instrução feminina, além de limitar o ingresso em profissões por eles determinadas.

Nesse contexto, Almeida (1998) afirma que o magistério de crianças representava o espaço ideal onde os homens poderiam continuar exercendo esse controle de forma velada e, para viabilizar esse poder na educação escolar, elaboraram leis e decretos, construíram escolas femininas, escreveram a maioria dos livros didáticos e manuais escolares.

Para as mulheres, romper com tudo isso significava a condenação social. Então, apesar de conceder-se a elas algumas parcelas do saber, a sociedade urbanizou-se atendendo aos interesses do segmento masculino.

Logicamente, isso estava restrito às mulheres das classes privilegiadas. Para as mulheres do povo, a ausência de instrução e o trabalho pela sobrevivência sempre foram uma dura realidade. O mesmo pode ser dito a respeito de raça e, para as mulheres negras, o estigma da escravidão perdurou por muito tempo, só lhes restando os trabalhos de nível inferior e a total ausência de instrução. (ALMEIDA, 1998, p. 36).

A expressiva quantidade de mulheres lecionando nas classes do primário era vista com agrado pelos dirigentes do sistema escolar, pois se justificavam (para eles) como missão, vocação ou sacerdócio. Aliás, esses atributos acabaram por permear todo o magistério, como se homens e mulheres, professores e professoras, estivessem imbuídos do "dever sagrado" de conduzir as novas gerações no caminho da educação e da instrução.

Entre as décadas de 1940 e 1950 a educação das crianças na escola primária era igual para os dois sexos, mas, depois da entrada na adolescência, as meninas cujas famílias possuísem condições financeiras iam para o colégio de freiras receber uma educação voltada para o respeito e a submissão e os meninos continuavam frequentando os grupos escolares do Estado.

A despeito de todos os problemas enfrentados pelas mulheres em sua trajetória para assumirem o papel de profissionais da educação, formadoras da primeira infância no Brasil, este trabalho nos permitiu verificar que "O magistério sempre teve um potencial como espaço de lutas e reivindicações. Todas as conquistas da profissão deram-se também com o concurso das professoras [...]" (ALMEIDA, 1998, p. 210).

Neste sentido, a pesquisa mobiliza a autora à continuidade da luta nos espaços que brevemente ocupará como professora ou mesmo em espaços

escolares de gestão, na busca coletiva pela valorização do magistério e reconhecimento político e social da contribuição das mulheres para a escola pública brasileira.

Considerações Finais

O presente estudo buscou uma reflexão crítica sobre a feminização do magistério primário ocorrida a partir da segunda metade do século XIX, realizando um processo de revisão bibliográfica por meio de livros e artigos publicados sobre essa temática, tendo como enfoque o contexto social e político que perdura até os dias atuais.

Por meio das leituras realizadas foi possível perceber que durante o final do Império e início da República, ser professora, na visão das mulheres e da sociedade, significaria ter o mesmo prestígio que ser “costureira ou parteira”, entretanto, o magistério garantia um salário melhor. A sociedade da época aceitava que as mulheres trabalhassem fora de casa, desde que esse trabalho significasse cuidar de alguém, afinal, a nobreza e a resignação eram qualidades consideradas exclusivamente femininas.

Com o passar dos anos, os movimentos feministas colaboraram com a problematização dos mecanismos de subordinação feminina, lutando, dentre outras coisas, por a educação similar a dos homens e pelo direito de exercer uma profissão. Entretanto, os homens acabaram por se apropriar do controle educacional, ditando as regras da instrução feminina, além de limitar o ingresso em profissões por eles determinadas.

Nesse contexto, Almeida (1998) afirma que o magistério de crianças representava o espaço ideal onde os homens poderiam continuar exercendo esse controle de forma velada e, para viabilizar esse poder na educação escolar, elaboraram leis e decretos, construíram escolas femininas, escreveram a maioria dos livros didáticos e manuais escolares.

Para as mulheres, romper com aquela realidade significava a condenação social. Então, apesar de conceder-se a elas algumas parcelas do saber, a sociedade acabou atendendo aos interesses do segmento masculino. Dessa forma, foi possível demonstrar como ocorreu o processo de feminização do magistério, buscando relacioná-lo às mudanças econômicas e histórico-sociais ocorridas com a transição de regime.

A sociedade necessita compreender as diferenciações entre homens e mulheres sob a ótica da equidade e, assim, considerar as diferenças como necessárias, entendendo que as diversidades entre os gêneros não podem definir relações de superioridade e inferioridade em nenhuma profissão.

Esperamos que este estudo possa contribuir para a construção de novos trabalhos que afirmem a escola como espaço apropriado para o educar e o humanizar, a partir de uma educação questionadora que supere qualquer tipo de estereótipo.

REFERÊNCIAS

ABREU, D. C. L. A institucionalização da escola primária na Primeira República. **Educação e Fronteiras On-Line**, Dourados/MS, v. 2, n. 4, p.156-168, jan/abr. 2012.

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

ALMEIDA, J. S. Mulheres na escola: algumas reflexões sobre o magistério feminino. **Cadernos de Pesquisa**, n. 96, p. 71–78, 1996.

CARVALHO, C. H.; FERREIRA, A. E. C. S. As escolas primárias no Brasil na Primeira República: influências pedagógicas (1890-1930). **Anais do XXVI Simpósio Nacional de História** – ANPUH - São Paulo, julho, 2011.

CARVALHO, M. M. C. **A escola e a república**. São Paulo, 1989. Ed. Brasiliense.

COSTA, M. P. S. **Educação Brasileira**: alguns detalhes. Universidade Federal Tecnológica do Paraná- Campus Pato Branco, 2006. Disponível em: <http://paginapessoal.utfpr.edu.br/passos/apostilas/apostilas> Acesso em: 8 ago. 2021.

SCHUELER, A. F. M.; MAGALDI, Ana M. B. M. Educação escolar na primeira república: memória, história e perspectivas de pesquisa. **Tempo**. p. 32-55, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tem/a/KSZxRDV8gHqmvWnmnr8bNnf/abstract/?lang=pt> Acesso em: 5 out. 2021.

ZOTTI, S. A. O ensino secundário no império brasileiro: considerações sobre a função social e o currículo do colégio D. Pedro II. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n.18, p. 29-44, jun. 2005. Disponível em: https://fe-old.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/4800/art04_18.pdf. Acesso em: 10 ago. 2021.