



DOI: [10.30612/frh.v26i46/47/48.20026](https://doi.org/10.30612/frh.v26i46/47/48.20026)

**Antonieta de Barros na formação e na construção dos
Direitos Femininos em Santa Catarina**

Antonieta de Barros on the formation and construction
of Women's Rights in Santa Catarina

Antonieta de Barros sobre la formación y
construcción de los Derechos de las Mujeres en Santa
Catarina

Sidneya Magaly Gaya

Doutora em Educação pela UFSC

Professora do DEED/CED/UFSC

sidneyamagaly@gmail.com

<http://orcid.org/0000-0003-2074-6144>

Maria Hermínia Lage Fernandes Laffin

Doutora em Educação pela UFSC

Estágio de pós-doutorado em Educação e Contemporaneidade pela

Uneb

Docente do PPGE/UFSC

herminialaffin@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-4562-308X>

Samira de Moraes Maia Vigano

Doutora em Educação pela UFSC

Estágio de pós-doutorado em Educação pela UFSC

Docente do Departamento de Pedagogia da FAED/UDESC

samirammvigano@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0001-8100-9207>



Resumo

O presente artigo objetiva aprofundar o debate sobre os papéis de gênero constituídos no início do século XX nas ofertas iniciais da educação profissional em Santa Catarina, considerando as demandas defendidas pela professora e deputada Antonieta de Barros. Está apoiado pelos estudos de Souza e Carrieri (2010); Saffioti (1999, 2010); Louro (1995, 2007, 2014,); Goldman (2014); Fonseca (2000); Dutra (2012) e Camara (2003). Trata-se de um estudo de caráter bibliográfico, apoiado em uma pesquisa qualitativa, com aporte teórico condizente aos estudos de gênero e aos marcadores históricos e sociais. O contexto histórico e os argumentos da defesa por instrução proferidos por Antonieta de Barros retratam marcadores sociais importantes, e debatem sobre a importância das mulheres educadoras e merecedoras de uma educação de qualidade. Conclui-se que a educação profissional feminina na época não era neutra, mas sim excludente, condicionando as mulheres a papéis domésticos. Destaca-se a importância das lutas de Antonieta de Barros para a conquista de direitos da população feminina, das populações pobres e negras em Santa Catarina. Ainda hoje, as causas defendidas por Antonieta permanecem como pautas não alcançadas, como a educação inclusiva e de qualidade, igualdade salarial e superação de preconceitos.

Palavras-chave: Escolas profissionais femininas; Antonieta de Barros; Papéis de gênero; Escolarização; Educação de Jovens e Adultos.

Abstract

This article aims to deepen the debate on the gender roles constituted at the beginning of the 20th century in the initial offers of professional education in Santa Catarina, considering the demands defended by the teacher and deputy Antonieta de Barros. It is supported by the studies of Souza and Carrieri (2010); Saffioti (1999, 2010); Louro (1995, 2007, 2014); Goldman (2014); Fonseca (2000); Dutra (2012) and Camara (2003). This bibliographical study is based on qualitative research, with a theoretical framework consistent with gender studies and historical and social markers. The historical context and the arguments for education put forward by Antonieta de Barros portray important social markers and debate the importance of women educators and deserving of a quality education. It is concluded that women's professional education at the time was not neutral, but rather exclusionary, conditioning women to domestic roles. It highlights the importance of Antonieta de Barros' struggles to win rights for women, the poor and black populations in Santa Catarina. Even today, the causes defended by Antonieta remain unachieved, such as inclusive and quality education, equal pay and overcoming prejudice.

Keywords: Women's vocational schools; Antonieta de Barros; Gender roles; Schooling; Youth and adult education.

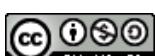
Resumen

Este artículo pretende profundizar el debate sobre los roles de género constituidos a principios del siglo XX en las ofertas iniciales de educación profesional en Santa Catarina, considerando las reivindicaciones defendidas por la maestra y diputada



Antonieta de Barros. Se apoya en los estudios de Souza y Carrieri (2010); Saffioti (1999, 2010); Louro (1995, 2007, 2014); Goldman (2014); Fonseca (2000); Dutra (2012) y Camara (2003). Se trata de un estudio bibliográfico, basado en una investigación cualitativa, con una contribución teórica coherente con los estudios de género y los marcadores históricos y sociales. El contexto histórico y los argumentos para la educación presentados por Antonieta de Barros retratan importantes marcadores sociales, y debaten la importancia de las mujeres educadoras que merecen una educación de calidad. Se concluye que la educación profesional de las mujeres en la época no era neutra, sino excluyente, condicionando a las mujeres a roles domésticos. Se destaca la importancia de las luchas de Antonieta de Barros para conquistar derechos para las mujeres, los pobres y la población negra de Santa Catarina. Aún hoy, las causas defendidas por Antonieta siguen sin cumplirse, como la educación inclusiva y de calidad, la igualdad salarial y la superación de los prejuicios.

Palabras clave: Escuelas profesionales femeninas; Antonieta de Barros; Roles de género; Escolarización; Educación de Jóvenes y Adultos.



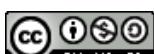
1. INTRODUÇÃO

Este artigo, intitulado Antonieta de Barros na formação e na construção dos direitos femininos em Santa Catarina, apresenta como tema a relação dos sentidos singulares que se vinculam às escolas Profissionais Femininas e a importância da professora Antonieta de Barros para o enfrentamento dos marcadores sociais da época. Objetivamos com tal escrita, compreender os papéis de gênero constituídos na primeira metade do século XX nas ofertas de instrução e de educação profissional para as mulheres neste estado, transcorrendo entre as demandas defendidas pela professora e deputada Antonieta de Barros. Trata-se de um estudo de caráter bibliográfico, apoiado em uma pesquisa qualitativa, que tem aporte teórico condizente aos estudos de gênero e aos marcadores históricos e sociais.

Destacamos como primordial para essa discussão, trazer questões que remontem ao processo histórico-social da época e como essas questões podem, ainda, de alguma forma, subjetivar a cultura e os padrões sociais existentes na atualidade, constituindo-se marcos que delimitam o papel normatizado e estereotipado incutido nas mulheres. Como papéis entendemos, “basicamente, padrões ou regras arbitrárias que uma sociedade estabelece para seus membros e que definem seus comportamentos, suas roupas, seus modos de se relacionar ou de se portar” (Louro, 2014, p. 24). Essa discussão torna-se relevante, sobretudo na atualidade, em que se fortalece um conservadorismo exacerbado e a rejeição por tudo que se apresenta dentro da perspectiva feminista. Em particular, no sistema educacional brasileiro, em que se evidenciam a chamada ideologia de gênero¹, a Escola sem Partido², além de perdas de direitos e aumento da violência contra

¹ De acordo com Vigano e Laffin (2019) o debate de gênero e sexualidade se apresenta, para o senso comum como uma ideologia que é imposta pelos docentes, no entanto, o termo ideologia de gênero não está presente e não é de uso das teorias de gênero. É um discurso antigênero de uma base fundamentalista religiosa, que de forma equivocada compreendeu os aspectos debatidos na área da Educação Sexual, constituindo que, a partir desses debates na escola, os professores poderiam incitar que os estudantes recebessem uma espécie de doutrina ideológica para alteração da sua orientação sexual ou de sua identidade de gênero. Esse debate sobre a ideologia de gênero, veio junto com o Projeto Escola sem Partido.

² O Projeto da Escola sem Partido, é um movimento político, seguindo por um projeto de lei que visa restringir a liberdade de expressão dos professores nas escolas, com o objetivo de evitar o que os seus defensores chamam de "doutrinação ideológica. Ele surge dentro de um contexto de ampla disputa no campo político governamental para atender demandas de determinados setores conservadores



mulher, mascarados em discursos conservadores. Esses dispositivos são acionados como forma de controle e para anular ou descaracterizar o potencial crítico e emancipador do feminismo e, consequentemente, dos estudos de gênero.

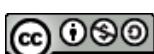
Ordem, família, pátria, moral, trabalho, propriedade, autoridade e obediência são temas que confluem para o objetivo da preservação da ordem social, para o saneamento da sociedade, para reforçar os poderes da família, da Igreja, do Estado, da polícia, dos empresários. A moral, os costumes, a disciplina serão o objeto de normatização e valorização, tendo em vista a intenção de que fossem depurados o homem e a nação brasileira (Dutra, 2012, p. 24).

Ao deslegitimá-los promove-se uma espécie de pânico moral que permite aos setores tradicionalistas e conservadores angariar ou recuperar seu capital social e político, ameaçado pela secularização e as transformações no terreno das relações de gênero. “A naturalização do modelo binário e identitário é uma estratégia que permite a manutenção de velhas práticas de controle, só que com uma nova roupagem” (Souza; Carrieri, 2010, p. 67). Sobre a relação das mulheres e a ciência, ou o medo do domínio das mulheres e a ciência (pois conhecimento é poder), Louro (1995, p. 17) explica que esse debate já vem desde o início do século XX, em que:

[...] as estudiosas feministas iriam também demonstrar e denunciar a ausência feminina nas ciências, nas letras, nas artes. Assim os estudos iniciais se constituem, muitas vezes, em descrições das condições de vida e de trabalho das mulheres em diferentes instâncias e espaços. Estudos nas áreas de Antropologia, Sociologia, Educação, Literatura e etc. apontam ou comentam as desigualdades sociais, políticas, econômicas, jurídicas, denunciando a opressão e submetimento feminino. Contam, criticam e, algumas vezes, celebram as “características tidas como femininas” (Louro, 2014, p. 17).

Para ilustrar o debate serão propostos três enfoques, com o intuito de desvendar o objetivo descrito: inicialmente uma discussão sobre a constituição das

políticos de preservação da suposta família tradicional brasileira. "Dentre suas demandas há o desejo de “calar” os poucos avanços em relação a um currículo que atenda as diversidades, e que seja culturalmente agregador das questões de gênero e sexualidade” (Vigano; Laffin, 2019, p. 212), e, também, propõe que professores sejam proibidos de abordar suas opiniões políticas e ideológicas em sala de aula, alegando que isso é necessário para garantir a neutralidade da escola.



Escolas Profissionais Femininas, em sequência, aspectos relacionados à professora Antonieta de Barros e suas ações de enfrentamento das demandas da época, e por fim, um estudo dos contextos da educação, marcadores sociais e os papéis de gênero.

Destacamos que mantivemos, por respeito, a apresentação da escrita da época, sempre que possível, para as fontes historiográficas, da forma como constam nos documentos, além de expor os próprios documentos. Consideramos para essa opção o fato de que no dia 17 de maio de 1956, um incêndio atingiu o Palácio do Congresso, sede da Assembleia Legislativa de Santa Catarina, e destruiu muitos documentos importantes, incluindo discursos e atos de Antonieta de Barros e soma-se a isto a política de branqueamento aplicada em Santa Catarina que investiu no apagamento das contribuições da população negra nesse estado nos âmbitos sociológico e historiográfico, no sentido de nos induzir à socialização dos documentos históricos sempre que possível.

Vale mencionarmos que a política de branqueamento no Brasil no século XIX, foi um projeto social, econômico e ideológico que buscou “clarear” a população brasileira a partir da marginalização da população negra e da promoção da imigração europeia. A partir das teorias raciais e eugenistas, que ganharam força na Europa, no final do século XIX, as elites brasileiras passaram a defender o argumento racial estrategicamente construído e “o conceito de raça assumiu para além da definição biológica, uma interpretação local, adequada à realidade social brasileira e aos interesses das elites dominantes, ocupada em dar respostas aos problemas referentes à substituição da mão de obra, sem abrir mão da conservação da rígida hierarquia social no processo de estabelecimento dos critérios de cidadania” (Gaya; Laffin, 2022, p.14).

Os discursos sobre o determinismo e a importância das raças na formação do Brasil, eram divulgados a partir dos Museus etnográficos, dos Institutos Históricos e das Escolas de Direito e de Medicina; além dos documentos legais que se alinhavam aos discursos raciais e ainda; da capilarização pela imprensa e dos romances naturalistas, das teses científicas produzidas nos âmbitos do direito, da medicina, das ciências naturais e da história. Esse movimento assegurava ainda o enfraquecimento



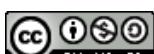
das discussões sobre a cidadania e a participação do povo nas decisões políticas, e, especialmente garantiu que a manutenção das hierarquias sociais sobrevivesse ao processo de abolição da escravatura (Gaya, 2022). Em Santa Catarina, essa política foi aplicada de forma exemplar.

A chegada de imigrantes europeus, principalmente alemães, italianos e poloneses foi fortemente incentivada e em muitos casos financiada, com os argumentos de suprir a mão de obra após a abolição da escravidão e de “melhorar” a composição racial da população. Enquanto a população negra, que havia sido essencial para a construção econômica da província através do trabalho escravizado era marginalizada e experimentava barreiras de acesso ao trabalho formal, à educação e à cidadania.

Em consequência do que foi retratado, enfatizamos que, como parte desse processo, até o final do século XX, houve também, um apagamento historiográfico e sociológico sobre a participação histórica, política, intelectual e econômica da população negra nesse estado.

2. Escolas Profissionais Femininas em Santa Catarina

É interessante pensar historicamente, em alguns padrões que foram se consolidando, para assim, compreender questões que atualmente ainda perpassam as relações sociais, e acabam por serem naturalizadas. Desse modo, ao refletir sobre o processo de escolarização para as mulheres e, especialmente, as escolas Profissionais Femininas em Santa Catarina, denotam-se percepções que perpassam os marcadores sociais. Enquanto a instrução pública apresentava-se como dádiva e não como direito, algumas iniciativas, tanto por parte do governo quanto da sociedade civil focaram grupos da população pobre que já não se encontravam na idade entre 7 e 14 anos e não possuía instrução, como por exemplo, as Escolas Noturnas (para adultos, maiores de 15 anos), a partir de 1870; as Escolas de Aprendizes de Marinheiros de Santa Catarina (EAMSC), a partir de 1850, para meninos de 10 a 17 anos (jovens); a Escola de Aprendizes de Artífices de Santa Catarina, em 1909, inicialmente para alunos entre 10 e 13 anos, e na sequência entre 10 e 16 anos



(jovens) (todas estas instituições atendiam apenas pessoas do sexo masculino) (Gaya, 2022).

O atendimento às moças e mulheres em Santa Catarina no sentido de profissionalização e contemplando as que não possuíam instrução ocorreu com a fundação das Escolas Profissionais Femininas em 1935 para garotas que tivessem a conclusão do ensino primário, ou, no mínimo a idade de 14 ou 15 anos (jovens e ou adultas). Fernandes (2007) historiciza e analisa as Escolas Profissionais Femininas em Florianópolis, na capital de Santa Catarina constituídas entre 1935 e 1983. Segundo a pesquisadora, o processo de instrução profissional iniciou-se no Brasil em 1856 com o Liceu de Artes e Ofícios, no Rio de Janeiro, com aulas gratuitas, noturnas e filantrópicas, destinado apenas a homens, livres, nacionais e estrangeiros, visava à formação de trabalhadores da construção civil e operários em geral (Fernandes, 2007, p. 11). Segundo Cavalcanti (2003):

Outros Liceus no final do século XIX, embasados no exemplo pioneiro do Liceu de Artes e Ofícios do Rio de Janeiro, vão surgir em outros locais no Brasil, como os da Bahia/Salvador - 1871; São Paulo/São Paulo - 1873; Pernambuco/Recife - 1880; Santa Catarina/Florianópolis - 1883; Amazonas/ Manaus - 1884; Alagoas/Maceió - 1884; Minas Gerais: Serro- 1879, Uberaba - 1880, Juiz de Fora - 1884141, Ouro Preto - 1886, e Diamantina - 1896; Ceará/Fortaleza - 1894, Pará - s/d, Paraná - s/d, Rio de Janeiro/ Petrópolis - 1899 e Campos - s/d (Cavalcanti, 2003, p. 60).

Apenas em 1881, o Liceu de Artes e Ofícios do Rio de Janeiro aceitou alunas às quais seriam ministrados os cursos de “costura, bordados, flores, artes aplicadas, etc”. A oferta do curso feminino foi severamente criticada pela sociedade da época, mas, defendida por alguns intelectuais e pela própria Princesa Isabel, defensora da industrialização e do ensino feminino para o Brasil. Dessa forma, a diretoria o manteve com a matrícula inicial de 664 alunas, assegurando, para acalmar as críticas, a princípio, uma sala para que os responsáveis pelas moças pudessem aguardar o término das aulas e acompanhá-las para casa (Cavalcanti, 2003, p. 123).

Em Santa Catarina, criado pelo Interventor Federal desse estado, Aristiliano Laureano Ramos, o Decreto nº 713 de 5 de janeiro de 1935 determinou em seu Art. 63 que ficasse “desmembrado da Escola Normal o Curso Profissional Feminino,



passando a funcionar com a devida autonomia administrativa”. O Art. 64 deliberou que compusessem os estabelecimentos “os docentes necessários, um diretor e um servente”. O Art. 75 definia que as escolas profissionais instaladas no estado deveriam ser registradas no Departamento de Educação e o Art. 76, que os pedidos de registros deveriam conter: “Denominação do Estabelecimento”; “Localização do prédio”; Natureza dos cursos” e “Horário das Aulas”. Por sua vez, o Art. 77 determinava que constassem os nomes, provas de competências e declarações de intenção de “cumprir todas as prescrições regulamentares”, da parte dos professores (Santa Catarina, 1935). Segundo Fernandes, estas escolas tinham “como pré-requisito para o ingresso, a conclusão do ensino primário ou, no mínimo, a idade de 14 ou 15 anos”, o que significa que nem todas as alunas eram alfabetizadas ou possuíam o ensino primário, (Fernandes, 2007, p. 67) e apontavam a intencionalidade de:

[...] capacitar profissionalmente as mulheres pobres e colaborar na manutenção deste desenvolvimento das relações sociais capitalistas, produzindo um modelo de cultura feminina com formação destinada às “prendas domésticas”; eram objetivos baseados no discurso político de formação profissional adequada para as camadas populares, sendo esta escola também colaboradora na formação da classe trabalhadora para o desenvolvimento do país, no começo do século XX (Fernandes, 2006, p. 3).

No mesmo ano de 1935 foi lançado o Relatório intitulado Educação Popular, pelo governador Nereu de Oliveira Ramos, o qual relata detalhadamente a situação da instrução pública no estado de Santa Catarina, incluindo comentários sobre as escolas municipais, particulares, subvencionadas pelos municípios, as Escolas Normais, Grupos Escolares e as Escolas Isoladas, com informações sobre matrículas discriminadas por gênero. Além de mencionar o Ensino Profissional, Ensino Secundário, Escolas de Comércio, Clubes Agrícolas, Escola de Aprendizes e Artífices, o documento faz referência ao Congresso Catarinense de Alfabetização que teria ocorrido em “fins de maio de 1935” realizado pela Cruzada Nacional de Alfabetização.

Sobre o Ensino Profissional, o governador reporta que das 230 alunas inicialmente matriculadas, apenas 160 continuaram no curso, nesse caso, 70 alunas



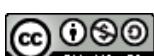
evadiram-se “tão logo receberam as primeiras lições de corte e costura”. Atribui à “deficiente organização” dos estabelecimentos a não produção dos “resultados visados”. Solicita ainda com urgência a criação dos cursos de datilografia, desenho e taquigrafia e Ensino profissional Agrícola (Santa Catarina, 1936). Importante refletir sobre as razões que levaram as “70 alunas” a se retirarem logo após as “primeiras lições de costura”, sugerindo necessidades econômicas imediatas.

As entrevistas coletadas por Fernandes (2007) trazem a informação de que em Florianópolis frequentavam as aulas “alunas provenientes das elites, para ocupação do tempo, um grupo mais pobre que queria ter um ofício para sobrevivência, e outro, intermediário, que frequentava os cursos para ter uma profissão” (Fernandes, 2007, p. 50). E sobre as aulas:

[...] eram ministradas de maneira expositiva, não existia nenhum tipo de material didático. O ensino abrangia a modelagem, o corte e a costura de peças do vestuário básico como: saia, blusa com manga e gola, calça. D. Alba, em suas aulas, não utilizava nenhum recurso didático visual como revistas de moda e suas tendências, pois a intenção era capacitar as alunas para a confecção do vestuário básico (Fernandes, 2007, p. 48).

A escola oferecia as aulas em três períodos: inicialmente “das 8:00 às 12:00, das 13:00 às 17:00 e das 18:00 às 22:00 horas”. E, depois em “quatro períodos, das 8:00 às 11:00, das 13:00 às 16:00, das 16:00 às 19:00 e das 19:00 às 22:00 horas” (Fernandes, 2007, p. 50). Para participar, pagava-se uma taxa de matrícula. Consideramos importante relacionar a frequência das alunas com o fato de a Escola funcionar no centro da cidade, o que poderia ser um fator limitante para frequência das potenciais alunas que moravam nas periferias além da necessidade de se pagar taxa de matrícula como outro requisito limitante. Nas primeiras décadas do século XX, Florianópolis sofreu um processo de urbanização que expulsou os moradores mais pobres do centro da cidade. De todo modo, Fernandes (2007) identifica o curso profissionalizante como fator de mobilidade social:

[...] pude constatar e compreender o fenômeno de socialização através do trabalho de mulheres pertencentes a diferentes classes sociais, que puderam ter oportunidades de ascensão social. A

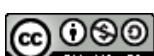


educação profissional feminina promoveu mudanças na trajetória de vida dessas alunas e professoras. Suas experiências e práticas realizadas dentro da escola, de alguma maneira, influenciaram suas vidas fora da escola. Como? Por meio da formação profissional que essas mulheres adquiriram através do ensino profissional. Poderam assim garantir seu sustento, o sustento da família, estabeleceram relações sociais e de trabalho, ampliaram sua capacidade intelectual de maneira prática e reafirmaram um modelo ou *habitus* feminino (Fernandes, 2007, p. 69).

O trabalho de Fernandes (2007) e os demais documentos consultados não fazem referência à instrução escolar ofertada às alunas, o que teria sido importante, uma vez que algumas não possuíam o ensino fundamental. Talvez em Florianópolis, por ser capital, a quantidade de alunas com o ensino primário fosse maior do que nos demais municípios do estado. Mas, vale comparar esta instituição com as instituições de ensino em Florianópolis, Santa Catarina, destinadas a meninos as quais também aceitavam os garotos não escolarizados e ofereciam profissionalização como a Escola de Aprendizes e Artífices e a Escola de Aprendizes Marinheiros deste estado que definiam as disciplinas da instrução elementar como componentes curriculares de aprendizagem. Nesse sentido questionamos se essa oferta formativa, destinada às mulheres, considerava que a instrução elementar não era importante para elas, tanto quanto para os homens.

A Escola Profissional Feminina de Curitiba (1917 – 1974), segundo Freitas (2011) se constituía da mesma forma que a Escola de Florianópolis, com a diferença de que em Curitiba a escola foi fundada em 1917.

Outro aspecto interessante a se considerar acerca da organização do ensino da Escola é quanto à ausência de disciplinas de formação geral, como português, cálculo, geografia e história. Disciplinas essas que faziam parte do currículo, por exemplo, da Escola Profissional Feminina de São Paulo, em funcionamento concomitante com a de Curitiba e organizada aparentemente com os mesmos objetivos. Barreto (2007, p. 116) discorre sobre sua importância: “tais cursos de formação geral deveriam transmitir, quando muito, algum conhecimento básico, pois o público das escolas profissionais não teria acesso à mesma ‘profundidade’ desenvolvida na escola secundária” (Freitas, 2011, p. 83).



Podemos perceber, portanto que, embora a oferta de escolas profissionais femininas tivesse, com base em lutas e conflitos, sido institucionalizada nos diversos estados brasileiros, ainda que com limitações de vagas (concentrando-se mais em centros urbanos) e atrelada ao pagamento de taxas de matrículas, o ensino das matérias de instrução primária não foi assegurado para todas essas moças e mulheres, das classes populares que seriam suas alunas.

3. Antonieta de Barros e a Escola Profissional Feminina

Antonieta de Barros nasceu em Florianópolis, capital de Santa Catarina em 1901. Sua mãe era Catharina Waltrich; escravizada que após ter sido liberta, trabalhou como empregada doméstica e como lavadeira. Seu pai, Rodolfo de Barros, fora músico da Banda Recreio Josephense, também conhecida como Farrapos. Trabalhou como agente do Correio, e em 1904 foi Comandante no Corpo de Segurança da Força Pública (Romão, 2021, p. 53-54).

A trajetória formativa de Antonieta “foi atravessada pelas contradições históricas presentes no seu tempo, uma encruzilhada de futuros incertos que lhe possibilitaram sonhar e lutar por inéditos viáveis” (Gaya, 2022, p. 157). A função de lavadeira, desempenhada pela mãe de Antonieta, era realizada nas nascentes que desembocavam no “Rio da Bulha” da cidade de Florianópolis, junto a outras mulheres negras e brancas, pobres, que igualmente sofriam estigmatização. Entre estes atos estigmatizantes, três anos antes de Antonieta ingressar na Escola Normal, ilustramos o Projeto de Lei do Deputado Fúlvio Aducci, o qual defendia a elevação dos valores das taxas de inscrição e de matrícula para cursar a Escola Normal (e também as Escolas Complementares), sendo que a carreira do magistério representava uma das únicas formas de mobilidade social e participação nos processos decisórios para as mulheres.

O Projeto foi aprovado e tornou-se Lei número 1.024 de dezembro de 1914. Segundo o Jornal Oriente de 1º de novembro do referido ano, um Artigo intitulado “Pela Instrucción” denunciava o prejuízo causado pela Lei 1.024 às jovens e às respectivas famílias “das classes remediatas ou pobres, impossibilitando-as de

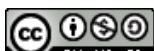


adquirirem os elementos da instrução secundária ou complementar, porque as taxas referidas estão em desharmonia com a bolsa dessas mesmas classes”. Explicava que essa legislação não teria utilidade para a balança orçamentária, mas impossibilitaria uma grande parte da população catarinense “de matricular seus filhos nas escolas citadas”, além de prejudicar muitas das normalistas já em curso “de prosseguirem nos estudos por não disporem das importâncias requeridas” (Jornal Oriente, 1914, p. 02).

O artigo segue afirmando que a instrução “deve ser acessível à todas as classes e o futuro do nosso país depende disso”. Nesse sentido, criticou também a diminuta oferta de instrução secundária, organizada de modo a não atender às classes populares e finalizou solicitando ao governador do estado o fornecimento de calçados e roupas às crianças pobres para que pudessem frequenter as aulas, como política pública, determinada legalmente, na intenção de formar cidadãos produtivos e participativos ao invés de ociosos e sem perspectiva (Jornal Oriente, 1914, p. 02).

Ampliando a perspectiva da visão assistencialista, os textos do jornal maçônico Oriente alimentavam debates sobre a (ir)responsabilidade do estado em sua função de prover recursos para a escolarização, instrução e educação defendidas naquela perspectiva como imprescindíveis à população. Nesse caso específico a uma população feminina, com direitos e possibilidades de ação rigidamente delimitada. Segundo (Gaya, 2022):

Três anos após a deflagrada disputa pelo direito das “filhas de lavadeiras” estudarem na Escola Normal Catarinense, Antonieta prestou exames e foi aprovada para cursar em fevereiro de 1918, os quatro anos de estudos que a tornariam professora. Sua irmã Leonor ingressou no ano seguinte, quando Antonieta, estudante, dirigia a produção da Revista “Buliçosa”, um manuscrito produzido pelas alunas e alunos da instituição. Participou da fundação e presidiu a primeira diretoria do Centro Cívico das Normalistas, constituindo-se a primeira estudante negra a ter dirigido uma entidade estudantil no estado de Santa Catarina (Gaya, 2022, p. 159).



Em 1922, ao se formar como professora na Escola Normal, Antonieta passou a ofertar em sua casa a “preços módicos”³ cursos de preparação para os exames de admissão ou ingresso na Escola Normal. Nesse mesmo ano fundou, com sua irmã Leonor, o “Curso Primário Antonieta de Barros”⁴, especialmente para atender a necessidade de sustento seu e de sua família. Os dois cursos continuaram, como referência em educação no estado de Santa Catarina, durante toda sua vida. Dirigiu, fundou e participou de vários periódicos durante sua vida, “Folha Rósea”, “A Semana” e “Vida Ilhoa” além de ter mantido uma coluna até sua morte, chamada “Farrapo de Ideias”, no jornal “O Estado” que serviu principalmente para divulgações e críticas a assuntos ligados à educação no estado. Também participou da fundação da “Liga para a Emancipação Intelectual da Mulher” e da Federação Brasileira pelo Progresso Feminino (FBPB), e representou o Brasil na Assembleia Geral da Liga das Mulheres Eleitoras, em 1922, como Vice-Presidente eleita da Sociedade Pan-Americana, e fundadora da FBPF.

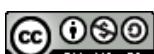
Lecionou nas escolas de referência: Escola Normal Catarinense, Colégio Coração de Jesus, Colégio Dias Velho e Instituto Estadual de Educação, sendo que nos dois últimos foi também diretora.

Em sua história exemplar destacou-se nas arenas política e intelectual como mulher negra em uma sociedade racista, machista e classista. Apresentou ampla e consistente produção intelectual, além de ter sido a primeira Deputada Estadual negra do Brasil e a primeira Deputada mulher no Parlamento do Estado de Santa Catarina. Suas duas legislaturas, (a 1ª entre 1935 e 1937 e a 2ª entre 1947-1951), suas ações na e pela educação, suas produções escritas contribuíram para transformar as bases e o funcionamento da educação e da participação das mulheres e das populações negra e pobre nesse estado.

Importante dizer também que ao todo, até o ano de 2025, de acordo com as informações da Assembleia Legislativa de Santa Catarina (ALESC), tivemos nesse estado apenas 17 deputadas estaduais e somente Antonieta de Barros, como

³ Informação utilizada com frequência por Antonieta e Leonor de Barros nos anúncios de jornais para divulgação da Escola.

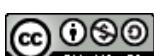
⁴ O Curso Primário de Antonieta e Leonor de Barros formou crianças da elite catarinense como, por exemplo, o ex-governador Irineu Bornhausen.



deputada negra. A despeito da Lei nº 9.100/95, que no artigo 11, § 3º, determina que 20 % (vinte por cento), no mínimo, das vagas de cada partido sejam ocupadas por mulheres e da lei nº 9.504/97 que delibera o mínimo de 25 % (vinte e cinco por cento) e o máximo 75% (setenta e cinco por cento) para cada sexo, estamos longe de viver percentuais de 20 ou 25% de representação feminina. Atualmente, dos 40 deputados estaduais apenas 4 são mulheres.

Entre suas bandeiras de luta como deputada em sua segunda legislatura situa-se a mudança de conteúdos ministrados na Escola Profissional Feminina, criada em Florianópolis em 1935, que, apesar de aceitar alunas que não tivessem a instrução primária ou alfabetização completa, não ensinava os conteúdos de instrução primária, atendo-se apenas ao ensino das práticas profissionais. A indicação para a mudança de conteúdos dos cursos profissionalizantes femininos foi divulgada pelo Jornal “O Estado” de 31 de agosto de 1948 em artigo intitulado: "importante indicação da Profª Antonieta de Barros - PSD - na Assembléia Legislativa", na qual, a deputada justificava:

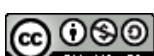
[...] Nesta capital, temos uma Escola Profissional Feminina cujos serviços, inestimáveis, dentro do limitadíssimo, estreito raio de ação que lhe foi traçado. Numa escola de profissões femininas, são indispensáveis, ao nosso ver, cursos de educação doméstica, para formar donas de casa; de secretaria; de pintura; e, ainda, de cultura geral, para as que não sejam portadoras de diplomas. Nenhuma educação técnica, e profissional será completa e dará os frutos que se esperam, e poderiam dar, se não se apoiar, numa base cultural capaz de facilitar aqueles conhecimentos. Assim, o curso de cultura geral servirá, para realçar o valor da profissão. Sentimos, Sr. Presidente, a necessidade de elevar o nível cultural feminino. Há neste nosso modo de pensar, a certeza do alto papel que a Mulher, como educadora, por natureza, desempenha na vida das coletividades. Tanto mais cultas, mais teremos de esperar das gerações por elas educadas. Toda a humanidade é trabalho do coração da Mulher. Não importa, Sr. Presidente, que orgulhos tolos tentem negar esta verdade insofismável, negando a influência e a responsabilidade das Mães, na formação psíquica de cada um de nós. Sentimos, Sr. Presidente, a necessidade de uma sociedade melhor, onde os ideais de solidariedade e de compreensão entre os homens não sejam palavras ocas e sem nexo, mas realidades palpáveis. E a chave deste magno problema está na educação do homem. E, porque é a Mulher, educadora, temos de ampliar-lhe as possibilidades culturais a fim de que, conscientemente, e cuja eficiência, sempre maior, realize-se o seu grande trabalho social. Por



outro lado, Sr. Presidente, entendemos que é dever de cada criatura ter a sua profissão. O trabalho é o melhor e o mais honroso dos sustentáculos morais. Estendemos, por isso, as possibilidades da Escola, sugerindo cursos que visam habilitar a Mulher para a conquista do pão de cada dia quando as circunstâncias da vida, assim exigirem. E, tudo isto, Sr. Presidente, sem esquecer que "nem só do pão vive o homem". Estas as causas que nos levaram a formular a sugestão ao Governo, cujo teor passo a ler, antes de enviá-la à Mesa para os devidos fins (O Estado, 1948, p. 03).

Em seu discurso, Antonieta enfoca a valorização da educação desenvolvida nos lares, por mães, avós, tias, irmãs mais velhas, talvez babás, enfim, mulheres que criam as crianças, centralizando o “alto papel que a Mulher, como educadora, por natureza, desempenha na vida das coletividades” e afirma: “toda a humanidade é trabalho do coração da Mulher.” Antonieta orientou sobre a importância do estado em fundamentar os alicerces dos processos de socialização primária, por meio dos investimentos em ampliação das “possibilidades culturais” “conscientemente, e de cuja eficiência”, depende a realização do “grande trabalho social” desempenhado pelas mulheres, as quais, educadoras, influenciam significativamente os rumos “das gerações por elas educadas”. Também atenta e respeitosa quanto à qualidade da profissionalização das alunas da escola Profissional Feminina que atuavam “dentro do limitadíssimo, estreito raio de ação que lhe foi traçado”, definiu a importância de oferecer “cursos que visam habilitar a Mulher para a conquista do pão de cada dia quando as circunstâncias da vida, assim exigirem” [...] sem esquecer que “nem só do pão vive o homem”, cuidando assim, tanto da oferta de outros cursos como o de datilografia, quanto da elevação dos cursos já ofertados por meio de novas disciplinas, como as de instrução primária, por exemplo. Propõe, assim, para a Escola Profissional Feminina, como reformulação de conteúdos em sua indicação:

Art. 1º - A Escola Profissional Feminina tem por fim a formação de artifícies, mediante a aquisição de conhecimentos técnico-profissionais, baseada numa cultura propedêutica capaz de possibilitar a exata compreensão social das profissões. Art. 2º- Haverá na Escola Profissional Feminina, com a duração de dois anos, os seguintes cursos: I TÉCNICO-PROFISSIONAL, com as seções de: a) Corte e confecções; b) Bordados e rendas; c) Flores; d) Chapéus e artes aplicadas; e) Secretaria (estenografia, datilografia e correspondência comercial); f) Pintura; g) Educação doméstica {arte



culinária e artes domésticas). II - CULTURA GERAL, com as cadeiras de: a) Português; b) Aritmética; c) História do Brasil; d) Geografia do Brasil e do Estado; e) Desenho; f) Noções de Ciências. III - CULTURA ESPECIALIZADA, com as cadeiras de a) Higiene; b) Puericultura; c) Economia e Contabilidade doméstica; d) Educação Social. Art. 3º- O curso de CULTURA GERAL será obrigatório para as alunas que só tiverem o curso primário. Art. 4º- O curso de EDUCAÇÃO DOMÉSTICA, bem como o de CULTURA ESPECIALIZADA serão obrigatórios a todas as alunas e visarão a formação de donas de casa. Art. 5º- As artes culinárias compreenderão feitura de salgados, doces e alimentação dietética para a primeira infância e adultos. Art. 6º- As artes domésticas compreendem costura, engomação, arranjo do lar, horticultura, criação e jardinagem. Art. 7º- Os cursos técnicos e práticos serão desenvolvidos concomitantemente com os cursos de cultura. Art. 8º- O número de aulas de cada disciplina e das seções e a sua disposição pelos dias da semana constarão do respectivo regulamento. Art. 9º- Revogam-se as disposições em contrário" (O Estado, 1948, p. 03).

A indicação número 66, de Antonieta tornou-se Lei número 235 de 10 de dezembro de 1948, vigorando a partir de 1º de janeiro de 1949 (Santa Catarina, 1948). Essa ação consolidou mudanças positivas para as vidas, tanto das alunas das Escolas Profissionais Femininas quanto de suas famílias, contribuindo para a elevação global do nível cultural de muitas famílias.

Infelizmente, o próprio percurso das escolas Profissionais Femininas do estado de Santa Catarina não contou com apoio suficiente do poder público para multiplicar essa orientação e suas positivas implicações no processo histórico educacional desse estado.

Em 1956, a Lei nº 1560, de 31 de outubro do referido ano criou escolas profissionais femininas nas cidades de Araranguá, Caçador, Capinzal, Criciúma e Tubarão. Na sequência, o Decreto nº 1167 de 24 de outubro de 1960, criou também escolas em Braço do Norte, Chapecó, Florianópolis (Estreito), Imbituba, Itajaí, Joinville, Laguna, Nova Veneza, Orleães, Porto União, Rio do Sul, Videira e Canoinhas. Estas 13 escolas somaram-se às já instaladas em Florianópolis, Caçador, Capinzal, Treze Tílias, Araranguá, Criciúma e Joaçaba e funcionaram até 1961 quando foram arbitrariamente fechadas, junto com as escolas Deputado Kuerten, em Braço do Norte; Sagrada Família, em Chapecó; Ruth da Cruz Secco, em Imbituba; Sinhá Konder, em Itajaí; Beliza Cabreira, em Laguna; Adélia Bortoluzzi, em Nova Veneza; Delfina



Hülze, em Porto União; Marcília de Palta, em Orleães; Marta Maria Mazzarello, em Rio do Sul e Deputado Bruza em Videira, em obediência ao Decreto nº SE de 28 de fevereiro de 1961, o qual alegava para esta ação, razões de contenção orçamentária:

Estas escolas, que foram poucas, construídas com muitas lutas, sofreram interrupções ao invés de replicações e suas narrativas foram pouco registradas. O envolvimento de Antonieta e sua explicação do reconhecimento da centralidade da mulher como educadora na formação da sociedade somam-se às lutas das mulheres que deixaram uma parte de suas exaustivas jornadas de trabalho e explorações, para ensinar e aprender, lutar por profissionalizações, por espaços de formações e por melhores condições de produções de vidas para elas e suas famílias (Gaya, 2022, p.130).

Vale comentar a mobilização realizada à época, para a retomada das escolas como a construção de um Relatório da Comissão encarregada de rever a situação das Escolas Profissionais anuladas, que apresentava detalhes relativos às ofertas de cursos, aos professores contratados, aos mobiliários, aos endereços das escolas, às alunas matriculadas, além das alunas inscritas nas filas de espera. A invisibilidade como estratégia de negação de direitos pode ser interpretada no extenso Plano de Metas, apresentado pelo governador Celso Ramos em 1962, com 108 páginas, o qual menciona o ensino técnico profissional, mas, não faz referência alguma às Escolas Profissionais Femininas, que eram objeto de disputas no estado naquele mesmo ano (Gaya, 2022, p. 130-131).

Quanto aos conteúdos das Escolas em funcionamento, a inserção das seções de Secretaria com os estudos de estenografia, datilografia e correspondência comercial, havia sido defendida por Nereu Ramos já em seu Relatório em 1935, mas, não foi contemplada. Apesar de não termos localizado os conteúdos ministrados anteriormente à Lei número 235, a defesa de Antonieta por instrução e ampliação dos horizontes culturais femininos na proposição destes conteúdos fornece indícios de que a formação realizada “de forma expositiva”, na qual “a intenção era capacitar as alunas para a confecção do vestuário básico” não abrangia componentes propedêuticos.



A escola profissional feminina em Florianópolis - SC permaneceu no mesmo local, na Rua General Bittencourt, até 1982, quando foi mudada para a Rua Almirante Lavin, também no centro da cidade. No final da década de 1950 passou a se chamar Escola Profissional Feminina Doutor Jorge Lacerda. Foi transferida na década de 1990, para a Rua Padre Roma, ainda no centro da cidade, onde permaneceu até se mudar novamente para o local de origem, em um novo prédio. “E, a partir do ano de 2000, a escola recebeu uma nova nomenclatura, chamando-se de Centro de Educação Profissional Dr. Jorge Lacerda (CEDUP-JL), e assim permanecendo até os dias atuais” (Fernandes, 2007, p. 22).

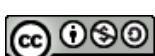
Cabe ressaltar que, a luta pelo direito à intstrução das mulheres pobres, negras e das zonas rurais permanece até os dias atuais, demandando conscientização histórica e política por parte de toda a população. Segundo o Relatório Anual Socioeconômico da Mulher de 2024, em 2022, no Brasil, o índice de alfabetização das mulheres com mais de 70 anos era de 55,2% nas zonas rurais e 81,5% nas zonas urbanas. Para a faixa entre 50 e 59 anos, 95,0% das mulheres urbanas eram alfabetizadas, em relação a 79,9% das mulheres rurais desse grupo etário (Brasil, 2024, p. 33-34).

Em relação ao pertencimento étnico-racial, 6,4% das mulheres brancas e 68,2% das pretas ou pardas eram alfabetizadas das mulheres com mais 70 anos em 2022 no Brasil. Entre 60 e 69 anos, a diferença era de 83,3 da população de mulheres pretas ou pardas alfabetizadas em relação a 93,5 das mulheres brancas no mesmo período.

Desse modo, é notável que essa discussão seja pertinente nos dias atuais, pois as diferenças estão enraizadas, e ainda se definem lugares relacionados ao doméstico, apenas para as mulheres, configurando marcadores sociais muito desiguais.

4. Marcadores sociais de gênero e as desigualdades educacionais

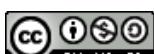
As escolas no século XX reproduzem-se no cenário nacional como um importante espaço de formação dos sujeitos. Inicialmente sendo marcadas apenas



pela presença masculina, preferencialmente branca e da elite. As escolas eram marcadores sociais dimensionados para a criação de um grupo que seria organizado para gerir e administrar o que se desejava para o país, sobretudo para a preparação para as questões morais, políticas e econômicas, além da incorporação de novos padrões da sociedade, tendo como intuito o aumento da instrução da população e avançar rumo à modernidade, garantindo a ordem social. A modernidade almejou construir um Brasil que resgatasse a sua identidade nacional, sua cultura e tradição. Assim, alguns movimentos de intelectuais articulavam-se aos ideais de um Brasil mais moderno, com um processo de educação voltado a todos e todas. As escolas começam a se apropriar e a se organizar para receber as mulheres, pois o mercado de trabalho tinha alguns destinos pré-estabelecidos a elas, com profissões que somente a elas caberiam. De acordo com Camara (2003), que analisa as reformas de instrução pública e a educação profissional feminina no Distrito Federal na década de 1920:

A reforma viabilizou as escolas profissionais femininas, a inserção de conhecimentos específicos com base nos quais as mulheres deveriam atuar na criação dos filhos e na sua constituição como elemento fundamental na estruturação da casa e da vida familiar. A ela não foi negado o lugar da profissionalização, desde que mantivesse circunscrita ao universo de trabalhos domésticos considerados próprios para as mulheres. Embora a reforma orientasse as escolas profissionais femininas a seguirem o modelo da indústria na organização do tempo das aulas e na produção de seus trabalhos, também identificou, como fundamental, a apropriação, pelas alunas dos conhecimentos sobre o processo de elaboração e produção de seu trabalho, permitindo-lhes desenvolver uma visão integral do mesmo. Esse fato nos possibilita repensar uma explicação corrente, na historiografia da educação, que insiste em atrelar de forma imediatista o projeto de educação desenvolvido pelos educadores na década de 20 à dimensão da fábrica, sem ponderar sobre os matizes dessa questão e sobre as articulações da escola com outros campos além do econômico (Camara, 2003, p. 414).

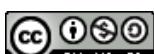
Evidenciamos a relevância do movimento feminista dentro dessa discussão, principalmente no que tange à Conferência pelo Progresso Feminino, realizada em 1922, no Rio de Janeiro. Tal conferência buscou discutir o ensino profissional voltado às mulheres, em uma perspectiva de educação para as mulheres atuarem na



sociedade. A Conferência pelo Progresso Feminino organizada pela Federação Brasileira pelo Progresso Feminino refletia parte do movimento feminista que se instalava no Brasil. A “Comissão de Educação e Instrução”, debatia sobre as profissões destinadas às mulheres, como datilógrafa, vendedora, estenógrafa e professor (Bonato, 2001). Ao retratar o curso geral, Fonseca (2000) destaca que o mesmo se dividia em dois: o de educação sistemática e o de educação doméstica. O de educação sistemática compreendia os ensinos de português; instrução moral e cívica; matemática, física experimental, química e história natural, enfatizando trabalhos manuais, destinados exclusivamente às mulheres. No curso de educação doméstica seriam ensinadas as práticas de cozinha, pastelaria, confeitoraria, artes aplicadas e economia doméstica (Fonseca, 2000). Na contramão da democratização do ensino, surgiam em Florianópolis, Santa Catarina, as Escolas Profissionais Femininas, constituídas entre 1935 e 1983, mantendo apenas parte da educação doméstica e negando a educação sistemática, mantendo as distinções “para os meninos, noções de geometria; para as meninas, bordado e costura” (Louro, 2007, p. 444).

As Escolas Profissionais Femininas de Florianópolis eram voltadas a capacitar mulheres a demandas voltadas aos afazeres domésticos. Destituídas de conhecimento científicos, os conhecimentos dessas escolas incutiam marcadores sociais de gênero que se desejavam na localidade. Mesmo sendo uma capital, Florianópolis da década de 1930 ainda era uma província, controlada por famílias que impunham padrões sociais patriarcais, em que se demarcavam com muita ênfase o papel das mulheres, seja no processo de escolarização como no lar.

Sob diferentes concepções, um discurso ganhava a hegemonia e parecia aplicar-se, de alguma forma, a muitos grupos sociais a afirmação de que as “mulheres deveriam ser mais educadas do que instruídas”, ou seja, para elas a ênfase deveria recair sobre a formação moral, sobre a constituição do caráter, sendo suficientes, provavelmente, doses pequenas ou doses menores de instrução. Na opinião de muitos, não havia por que mobiliar a cabeça da mulher com informações ou conhecimentos, já que seu destino primordial – como esposa e mãe - exigiria, acima de tudo, uma moral sólida e bons princípios (Louro, 2007, p. 446-447).

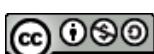


É importante compreender as questões de gênero em articulação com as relações sociais construídas historicamente. Assim, é possível formular a ideia de que os estereótipos e papéis de gênero são produtos de uma situação histórico-cultural e política estruturada em moldes patriarcais, hegemônicos, cristãos e brancos, constatando que, não existe naturalmente o gênero masculino ou feminino, mas uma construção cultural de corpos, gêneros e sexualidades. Saffioti (2010, p. 08) ressalta que ao compreender os papéis sociais historicamente atribuídos aos sexos é possível refletir sobre o escrito por Beauvoir (2009): “ninguém nasce mulher, com estereótipos femininos, torna-se mulher, pelo aprendizado cultural”, assim como, ninguém nasce homem, as atribuições são advindas da cultura. Essa “desigualdade longe de ser natural, éposta pela tradição cultural, por estruturas de poder e agentes envolvidos na trama de relações sociais” (Saffioti, 2007, p. 83).

A escola, como importante agente de formação, sempre foi usada para delimitar os papéis de gênero, não foi à toa, que inicialmente, as escolas mantinham cada sexo em um espaço separado ou em escolas separadas. A configuração tardia da Escola Profissional Feminina e suas construções e interrupções arbitrárias em outros municípios de Santa Catarina podem demonstrar o quanto esse estado desejava manter certos valores considerados adequados para o papel feminino, além de retirar delas o direito de uma escolarização emancipatória. A luta de Antonieta de Barros para modificar esses padrões, tornou-se um importante marco para o processo de escolarização das mulheres na capital catarinense.

Em 1932, antes mesmo de ser deputada, Antonieta defendeu na arena a luta por direitos humanos, mesmo não se posicionando como feminista, levantou uma importante bandeira da justiça salarial para as mulheres, deflagrada pelo Decreto Número 21.417 A - de 17 de maio de 1932, que estabelecia igualdade salarial para homens e mulheres, quando, assim, professora, afirmou em sua coluna “Farrapo de Ideias” para o jornal A República (1932):

Os jornais nos dão a nova alvissareira que o governo acaba de assinar o decreto regularizador do trabalho feminino. Enfim, já era tempo. Foi preciso que o Brasil idealista se levantasse num movimento de cataclisma, para que a mulher indivíduo tivesse, em lei, a garantia de seu esforço. Não queremos saber se essa medida



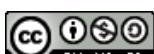
faz parte dos programas comunistas, como nos dizem os telegramas. Para nós, ela se acha dentro do mais são e mais nobre princípio de equidade. Se o trabalho é o mesmo, por que se depreciar o esforço feminino, ou explorá-lo, pagando menos? (República, 1932, p. 1).

A proposição legislativa de equiparação salarial pelo que indica o artigo necessitava ainda ser desenvolvida no plano ideológico, para que pudesse ser aceita por significativa parcela da população. Atualmente a legislação que trata da Igualdade Salarial entre mulheres e homens, é representada pela Lei nº 14.611/2023, pelo Decreto nº 11.795/2023 e pela Portaria nº 3.714/2023, entretanto, em 2022, conforme os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD, 2022), a diferença salarial entre mulheres e homens foi de aproximadamente 25,7%. Significa dizer que, em média, as mulheres ganhavam cerca de 74,3% do salário dos homens. Desse modo, a discussão sobre igualdade de gênero em todas as áreas, mantém-se muito presente nos dias atuais.

Na década de 1930, no Brasil, as legislações que vieram atender reivindicações da população, e de certa forma, desafiar o poder hegemônico, praticado nos estados, e muitas vezes foram associados às medidas adotadas pelos governos socialistas, e desse modo, para determinadas frações do poder, poderiam significar ameaças ao status vigente e enraizamento ou espalhamento de ideias e ações comunistas. Especialmente em relação à população feminina, destacamos o direito ao divórcio, à remuneração pelo trabalho doméstico, o incentivo à instrução e educação feminina além de mais dignas condições de trabalho e remuneração.

A necessidade desta discussão revela-se na realidade atual ao considerar que, de acordo com o Relatório Anual Socioeconômico da Mulher de 2024, “enquanto 53,9% das mulheres brancas participavam do mercado de trabalho em 2022, como ocupadas ou desocupadas, entre as mulheres pretas ou pardas a taxa era um pouco menor, 51,3%” (Brasil, 2024, p. 21). O relatório apresenta também que:

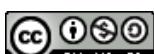
Mesmo quando as mulheres estão ocupadas no mercado de trabalho, as desigualdades aparecem em sua menor remuneração. O rendimento-hora médio das mulheres era de R\$ 16 no segundo trimestre de 2022, abaixo do estimado para os homens, de R\$ 18. Homens brancos ganhavam em média R\$ 23 por hora, e as mulheres



brancas, R\$ 19. Na comparação entre homens e mulheres de cor preta ou parda, a diferença era um pouco menor, R\$ 2 por hora em média (Brasil, 2024, p. 21).

É determinante para esse estudo comparar as situações dimensionadas no decorrer do século XX com relação à instrução das mulheres em Florianópolis e o que ocorre com o país na atualidade. Santa Catarina, seguida de sua capital foram às regiões brasileiras em que, nas eleições de 2018, o voto para eleger um candidato de extrema direita se apresentou majoritário. Dentre o discurso do candidato, está a proteção da ordem e dos costumes da família tradicional brasileira. Vale destacar que, há um entendimento no imaginário coletivo de que, por a família tradicional brasileira é composta por pai, mãe e filhos. O pai sendo o provedor, hierarquicamente superior, a mãe zelosa e profundamente dedicada aos afazeres domésticos e os filhos são submissos ao pai.

A participação feminina nos processos decisórios também está longe de ser ideal. Tivemos apenas mais 16 deputadas estaduais mulheres depois de Antonieta de Barros em Santa Catarina e nenhuma negra. No Brasil, embora não constem dados oficiais sobre a quantidade de deputadas negras, nomeamos aqui apenas quatro, além de Antonieta, as quais marcaram história: algumas pioneiras e figuras notáveis que marcaram a história política do país: Theodosina Rosário Ribeiro: professora, advogada e diretora de escola, em 1970, a primeira vereadora negra da Câmara Municipal de São Paulo e, depois, a primeira deputada estadual negra na Assembleia Legislativa de São Paulo; Leci Brandão: atriz, cantora e compositora, deputada estadual por São Paulo em 2010, reeleita em 2014, 2018 e 2022; a primeira mulher negra a cumprir 4 mandatos consecutivos na história da Assembleia Legislativa de São Paulo; Olívia Santana: política, pedagoga, militante do Movimento de Mulheres Negras e fundadora da União de Negros Pela Igualdade (UNEGRO), deputada estadual na Bahia em 2018; a primeira mulher negra a ocupar o cargo e; Laura Sito: jornalista, militante do Movimento Negro, diretora de Direitos Humanos da União Nacional dos Estudantes (UNE), eleita em 2022, deputada da Assembleia Legislativa do Rio Grande do Sul.



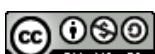
Por fim, queremos expor que, no Brasil as três causas de luta de Antonieta de permanecam como pautas que não foram alcançadas, ou seja: uma educação para todos e todas com sólida formação igualitária, inclusiva e de qualidade, boas condições de trabalho, remuneração e carreira no magistério, superação de preconceitos e discriminações por cor, raça ou gênero e emancipação das mulheres.

5. Considerações finais

Os estudos sobre o Ensino Profissional Feminino indicam o seu caráter de moralização, civilização e negação de direitos das alunas. O ensino aplicado para a profissionalização feminina não era neutro ou somente para formação de trabalhadoras, mas, sobretudo, um ensino de prendas domésticas e que negava de alfabetização e a socialização dos conhecimentos historicamente construídos, o desenvolvimento intelectual-cognitivo e a preparação para outras formas de trabalho, por sinal as mais valorizadas e ou remuneradas.

Compreender a trajetória de vida e as estratégias de luta de Antonieta de Barros pode melhor orientar sobre a conquista de direitos da população feminina, da população negra e da população pobre no Brasil e, mais especificamente em Santa Catarina. Ao lutar e se afirmar como intelectual, professora, diretora e proprietária de escola, deputada e escritora, Antonieta, que nunca se autodeclarou feminista ou militante da luta antirracista, foi ela mesma uma bandeira viva de defesa e inspiração pelos direitos femininos, pelos direitos das populações pobres e negras no Brasil.

Olhar os processos históricos conduz a reflexões que se traduzem em constituições políticas que se apresentam no cotidiano das relações na atualidade. Historicamente, a educação não se apresentou de igual forma para todos e todas, ela delimitou muito bem quem ela queria/quer escolarizar e quais seus objetivos. Articular os papéis de gênero, as escolas profissionais femininas e a professora Antonieta de Barros, fornece um panorama dos processos de subjetivações alicerçadas em uma sociedade que defendia padrões, e que incutia esses padrões como marcadores sociais delimitadores do papel de cada um - homem e mulher, e utilizava-se das escolas para tais imposições.



A partir das demandas solicitadas pela professora Antonieta de Barros ocorreram quebras de paradigmas impostos às mulheres. Evidenciando que tais quebras foram realizadas por uma mulher negra que impôs seu lugar e sua fala em um contexto nada acolhedor (câmara dos deputados) às opiniões e à força feminina.

Referências

BEAUVOIR, S. *O segundo sexo*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira. 2009.

BONATO, N. M. da C. Uma Escola de Formação Profissional para o Sexo Feminino no Distrito Federal: a Escola Profissional Paulo Frontin (1919). *Trabalho apresentado na XXIV Reunião Anual da ANPED*. Caxambu, 2001.

BRASIL. Ministério das Mulheres – Secretaria Executiva - Observatório Brasil da Igualdade de Gênero. *Relatório Anual Socioeconômico da Mulher*. 1ª Impressão. Brasília: Ministério das Mulheres Abril, 2024, 468 pg. Disponível em: www.gov.br/mulheres/pt-br/acesso-a-informacao/observatorio-brasil-da-igualdade-de-genero/_relatorio-anual-socioeconomico-da-mulher-raseam-1. Acesso em 28 de mar. 2025.

CAMARA, S. As reformas de instrução pública e a educação profissional feminina no Distrito Federal durante os anos 20. In MAGALDI, Ana Maria, ALVES, Cláudia, GONDRA, José Gonçalves (Org). *Educação no Brasil: história, cultura e política* – Bragança Paulista: EDUSF, 2003. p. 399-417.

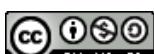
CAVALCANTI, A. M.T. *Liceu de Artes e Ofícios do Rio de Janeiro, dos pressupostos aos reflexos de sua criação*. Dissertação (Mestrado em Artes Visuais) - Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2003.

DUTRA, E. de F. *O ardil totalitário. Imaginário político no Brasil dos anos de 1930*. 2ª edição. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2012.

FERNANDES, R. S. Escola Profissional Feminina e as Relações de Gênero: Florianópolis, 1935-1960. Centro de Ciências da Educação /CCE/ Faed da Universidade do Estado de Santa Catarina/UDESC. *Anais do VII Seminário Fazendo Gênero*, 2006.

FONSECA, C. Ser mulher, mãe e pobre. In DEL PRIORE, Mary (Org.). *História das mulheres no Brasil*. 3. Ed. – São Paulo: Contexto, 2000. p. 510-553.

FREITAS, D. G. de. *Entre ofícios e prendas domésticas: A Escola Profissional Feminina de Curitiba (1917-1974)*. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2011.



GAYA, S. M. Estratégias e táticas para a formação de crianças, jovens e adultos das classes populares e da população negra em Santa Catarina (1870-1930). 2022. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2022. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/235266> Acesso em: 14 de jul. 2024.

GAYA, S. M.; LAFFIN, M. H. L. F. The intellectual and political protagonism of Antonieta de Barros. In: *Education and Citizenship: Building Values for a Sustainable Society*, ed.1. São José dos Pinhais PR: Seven Editora, 2024, v.5, p. 99 - 115. Disponível em: <https://sevenpublicacoes.com.br/editora/issue/view/124> Acesso em: 14 de jul. 2024.

GAYA, S. M.; LAFFIN, M. H. L. F. Primeiras Ofertas de Instrução de Jovens e Adultos das Classes Populares e População Negra Em Santa Catarina. *História da Educação*, v. 26, p. 1-30, 2022. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/asphe/article/view/120604> Acesso em: 31 de mai. 2025.

GOLDMAN, W. *Mulher, Estado e revolução: política familiar e vida social soviéticas, 1917-1936* São Paulo: Boitempo/Iskra Edições, 2014.

LOURO, G. L. Gênero, história e educação. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 20, n.2, jul./dez. 1995.

LOURO, G. L. O corpo educado: pedagogias da sexualidade. Tradução dos artigos: Tomaz Tadeu da Silva. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

LOURO, G. L. *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós estruturalista*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

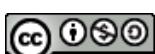
O ESTADO. 31 de agosto de 1948. Disponível em: <http://hemeroteca.ciasc.sc.gov.br/oestadofpolis/1948/EST194810332.pdf>. Acesso em: 05 mai. 2024.

ORIENTE: Orgam Maçônico. Florianópolis, 15 de agosto de 1915. Disponível em: <http://hemeroteca.ciasc.sc.gov.br/jornais/Oriente/ori1915043.pdf>. Acesso em: 03 jun. 2024.

REPÚBLICA. 1932. Jornal. Disponível em: <http://hemeroteca.ciasc.sc.gov.br/republica/1932/REP1932481.pdf>. Acesso em: 05 mai. 2024.

SAFFIOTI, H. Já se mete a colher em briga de marido e mulher. *Perspectiva*, São Paulo, v. 13, 1999. p. 82-91. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=So. Acesso em: 14 Dez. 2024.

SAFFIOTI, H. *O poder do macho*. São Paulo: Moderna, 2010.



SOUZA, E. M. de; CARRIERI, A. de P. A analítica queer e seu rompimento com a concepção binária de gênero. RAM, Revista de Administração Mackenzie, v. 11, n. 3, edição especial, São Paulo – SP, 2010. p. 46-70.

VIGANO, S. de M. M.; LAFFIN, M. H. L. F. GÊNERO E SEXUALIDADE: concepções e discussões acerca da educação. Revista Espaço do Currículo, [S. l.], v. 12, n. 1, 2019. p. 209–222.
Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/ufpb.1983-1579.2019v12n1.38670>. Acesso em: 30 maio. 2025.

