

Ordem e progresso: Augusto Comte e as influências do Positivismo na educação das mulheres na Primeira República brasileira

Loraine Lopes de Oliveira¹

Vera Lúcia Martiniak²

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo apresentar uma reflexão acerca da influência do Positivismo na educação das mulheres no contexto da Primeira República brasileira (1889-1930), também chamada de República Velha. Faz-se uma breve abordagem inicial a respeito de Augusto Comte e o surgimento da filosofia positivista e posteriormente se discorre sobre a influência do Positivismo na educação das mulheres, a qual era vista como um elemento chave para a concretização da nova sociedade que se projetava, para o progresso e a modernização. A pesquisa tem caráter bibliográfico e fundamenta-se nos pressupostos teóricos do materialismo histórico-dialético, que busca compreender os fenômenos sociais e históricos a partir da existência material dos homens. A discussão prioriza a relação da educação com os fatores econômicos, políticos e sociais, já que se compreende que o objeto de pesquisa não pode ser entendido como uma situação isolada de seu contexto histórico.

Palavras-chave: Positivismo. Primeira República brasileira. Educação das mulheres.

Order and Progress: Augusto Comte and the influences of Positivism in the education of women in the First Brazilian Republic

ABSTRACT

The present article aims to present a reflection on the influence of positivism in the education of women in the context of the First Brazilian Republic (1889-1930), also called the Old Republic. A brief initial approach is given to Augusto Comte and the emergence of the positivist

1 Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa, na Linha de História e Política Educacionais. E-mail: loraine.oliveira@hotmail.com

2 Doutora em Educação pela UNICAMP. Professora adjunta da Universidade Estadual de Ponta Grossa e do Programa de Pós-Graduação em Educação. E-mail: veramartiniak07@yahoo.com.br

philosophy and later it talks about the influence of positivism in the education of women, a qualitative perspective as a key element for a concretization of the new society which was projected, for progress and modernization. The research has a bibliographic character and is based on the theoretical assumptions of historical-dialectical materialism, which seeks social and historical phenomena from the material reality of men. The discussion prioritizes the relationship of studies with economic, political and social factors, which encompass the object of research can't be understood as a situation isolated from its historical context.

Keywords: Positivism. First Brazilian Republic. Education of women.

Orden y Progreso: Augusto Comte y las influencias del Positivismo en la educación de las mujeres en la primera república brasileña

RESUMEN

El presente artículo tiene como objetivo exponer una reflexión acerca de la influencia del Positivismo en la educación de las mujeres en el contexto de la Primera República Brasileña (1889-1930), también denominada de República Vieja. Se hace un breve abordaje inicial a respecto de Augusto Comte y el surgimiento de la filosofía positivista y posteriormente se discurre sobre la influencia del Positivismo en la educación de las mujeres, la cual se veía como un elemento clave para la concretización de la nueva sociedad que se proyectaba hacia el progreso y la modernización. La investigación tiene carácter bibliográfico y se fundamenta en los supuestos teóricos del materialismo histórico-dialéctico, que busca comprender los fenómenos sociales e históricos a partir de la existencia material de los hombres. La discusión prioriza la relación de la educación con los factores económicos, políticos y sociales, ya que se comprende que el objeto de la investigación no puede ser entendido como una situación distante de su contexto histórico.

Palabras-clave: Positivismo. Primera República Brasileña. Educación de las mujeres

Introdução

O final do século XIX e início do XX no Brasil foi um período marcado por intensas transformações políticas, culturais, econômicas e so-

ciais. Esse período brasileiro é marcado pela urbanização da sociedade, tendo como consequência novos padrões comportamentais de uma civilização moderna. Pretendia-se construir um novo país, marcado pela modernização, por meio da industrialização e do comércio do café, sendo que tal dinâmica se desenvolveu inicialmente nos grandes centros urbanos e, posteriormente, vai se alastrando para as demais localidades. Esse período é caracterizado por um projeto que tinha como objetivo a transformação, visando a uma nação civilizada e moderna, na medida em que a elite burguesa buscava importar os costumes europeus, figurando a ordem e o progresso da república brasileira.

Essa virada de século é marcada também pela intensa agitação de ideias inspiradas no liberalismo e positivismo, que influenciaram as novas formas de condução da política do país. Dentro desse quadro, a educação passa a ser vista como um meio de difusão dessas novas ideias para se chegar à 'civilização'.

Saffioti (2013, p. 291) corrobora que "os papéis da mulher e suas necessidades de instrução eram percebidos em consonância com as reformas sociais e políticas que cada corrente de pensamento pretendia realizar". O Positivismo foi uma corrente de pensamento que influenciou o pensamento brasileiro da época e que deixou marcas profundas na educação, em especial na educação das mulheres, já que nessa filosofia o homem e a mulher exercem papéis sociais diferentes. Entretanto, homens e mulheres são seres complementares. "A uma superioridade afetiva da mulher corresponde uma superioridade de caráter do homem; à inteligência analítica do homem corresponde a inteligência sintética da mulher" (SAFFIOTI, 2013, p. 297).

Neste sentido, se a mulher apreende o conhecimento de forma diferente da do homem, conseqüentemente, o ensino deve ser separado e diferenciado, não obstante o fato de os professores poderem ser os mesmos.

A partir de tais considerações, por meio de uma revisão bibliográfica baseada em autores como Saffioti (2013), Trindade (1996), Simon (1986), Comte (1978), dentre outros, o presente artigo tem como objetivo discutir a respeito das principais ideias do Positivismo, destacando as influências dessa 'corrente' na educação brasileira, em especial na educação das mulheres. Para tanto, primeiramente traça-se um breve histórico da vida do filósofo francês Isidore Auguste Marie François Xavier Comte, ou Augusto Comte, resgatando alguns fatos gerais de sua vida.

Posteriormente, salientam-se alguns aspectos gerais da perspectiva positivista, que foi difundida especialmente por Comte no século XIX. Segundo Costa (1951, p. 363) “o nome de positivismo indica, ao mesmo tempo, uma disposição interior de espírito, um método de pesquisa científica e uma certa concepção da síntese filosófica”.

Por fim, discorre-se sobre a influência do Positivismo na educação das mulheres no contexto da Primeira República, a qual era vista como um elemento-chave para a concretização da nova sociedade que se projetava, para o progresso e a modernização.

Augusto Comte e o Positivismo

O filósofo Isidore Auguste Marie Francois Xavier Comte, ou Augusto Comte, nasceu em 19 de janeiro de 1798, em Montpellier, cidade do Sul da França, falecendo em 5 de setembro de 1857, em Paris. A relação de Comte com a família sempre foi tempestuosa, culpava os pais pela complicada situação econômica que se encontravam.

Aos 16 anos ingressou na Escola Politécnica de Paris, que foi criada após 1789 com o intuito de constituir um quadro de técnicos e políticos para o novo modelo de sociedade que se planejava. Nesta instituição, Comte estudava Ciências Naturais, mas como interesse pessoal se debruçava na Filosofia, Filosofia Política e História. No entanto, em 1815 foi expulso da Escola, retornando à sua cidade natal.

Quando resolveu se dirigir a Paris, foi secretário do Conde Henri de Saint-Simon, um dos expoentes do Socialismo Utópico. Tal parceria durou sete anos, de 1817-1824 e foi muito importante, pois permitiu a Comte se envolver com questões sociais da época. No entanto, algumas questões relacionadas a divergências de opinião e método levaram à ruptura entre ambos (LACERDA, 2010, p. 65).

Em 1817, ele adere ao relativismo (em oposição ao absoluto), assumindo essa perspectiva como aquela que caracteriza a ciência: “tudo é relativo, eis o único princípio absoluto” (COMTE, 1972, p. 2), sendo que até 1828, colaboraria em diversos periódicos assinando por si mesmo ou sendo o ‘escritor oculto’ de Saint-Simon. Nesse período que passou na capital,

Sofreu as influências dos chamados “ideólogos”: Destutt de Tracy (1754-1836), Cabanis (1757-1808) e Volney (1757-1820). Leu também os teóricos da economia política, como Adam Smith (1723-1790) e Je-

an-Baptiste Say (1767-1832), filósofos e historiadores como David Hume (1711-1776) e William Robertson (1721-1793). O fator mais decisivo para sua formação foi, porém, o estudo do *Esboço de um Quadro Histórico dos Progressos do Espírito Humano*, de Condorcet (1743-1794), ao qual se referiria, mais tarde, como “meu imediato predecessor”. A obra de Condorcet traça um quadro do desenvolvimento da humanidade, no qual os descobrimentos e invenções da ciência e da tecnologia desempenham papel preponderante, fazendo o homem caminhar para uma era em que a organização social e política seria produto das luzes da razão. Essa ideia tornar-se-ia um dos pontos fundamentais da filosofia de Comte (COMTE, 1978, p. 3).

O início da vida adulta de Comte em Paris foi bastante solitária. No entanto, em 1825, quando ainda vivia de lições particulares de matemática, casa-se com Caroline Massin, da qual irá separar-se dezessete anos depois (JUNIOR, 1984, p. 8). Entre 1830 e 1842 dedicou-se a escrever e a publicar o “Sistema de filosofia positiva”, a mais conhecida e citada obra do filósofo (LACERDA, 2010, p. 66).

No ano de 1845, conhece Clotilde de Vaux, irmã de um de seus alunos, que foi sua musa inspiradora com quem manteve um relacionamento amoroso, embora platônico. Sua musa faleceu em meados de 1846, no entanto,

Comte transformou-a então no gênio inspirador de uma nova religião, cujas ideias se encontram numa extensa obra em quatro volumes, publicados entre 1851 e 1854: *Política Positiva ou Tratado de Sociologia* Instituído a Religião da Humanidade. Além dessa obra, Comte publicou, em 1852, o *Catecismo Positivista ou Exposição Sumária da Religião Universal*. Para esse trabalho, preparou-se, fazendo “higiene cerebral”, por ele entendida como abstenção de quaisquer leituras e aprofundamento na meditação solitária (COMTE, 1978, p.6).

Os últimos anos da vida de Comte foram de extrema solidão e desencanto, principalmente por ter sido abandonado pelo seu mais famoso discípulo, Littré, que não concordava com a ideia de uma nova religião (COMTE, 1978, p. 9).

O século XIX é marcado pelo liberalismo europeu, desenvolvimento científico que possibilitou grandes avanços que seguiram duran-

te a Revolução Industrial. Com isso, a sociedade europeia sofreu uma modificação profunda (JUNIOR, 1984, p. 7).

O Positivismo é posterior à grande crise que marca o final do século XVIII e início do século XIX, sendo que o pensamento de Augusto Comte só é possível de ser compreendido sob o contexto da sociedade francesa da primeira metade do século XIX, que passava por transformações econômicas e políticas. Dessa forma, a filosofia positivista vai na onda contrarrevolucionária e ultraconservadora que se seguiu a 1789 e, embora conte com diferenças significativas, pode-se encontrar na sua obra semelhanças com a tradição romântica, católica e conservadora representada na França, especialmente por Bonald e de Maistre. Para Simon (1986, p. 65):

Esta tradição propunha como remédio para o que era visto como desordem, anarquia e mudanças radicais resultantes do avanço burguês, a volta à unidade espiritual vivida pela civilização católico-feudal. Ainda de acordo com esta tradição, somente esta unidade espiritual poderia dar sentido e direção a todas as atividades do gênero humano. Embora Comte percebesse, desde o início, a decadência irrecuperável da velha concepção religiosa do mundo, embora tivesse clareza que a unidade espiritual fornecida pelo catolicismo medieval (que, a seu tempo, tinha sido responsável pela direção moral e espiritual e pela "organicidade" da sociedade) estivesse definitivamente ultrapassada, ele recuperou em sua religião da humanidade a própria ideia da necessidade de uma unidade espiritual para a sociedade, que lhe pudesse dar sentido e direção e que possibilitasse fazer face à anarquia mental do ideário democrático burguês. Encontramos, ainda, na obra de Comte, conceitos próprios a esta corrente conservadora, conceitos intimamente relacionados com a ordem e a estabilidade social: a tradição, a autoridade, a coesão, o ajuste, a função, a norma, o ritual etc.

O filósofo encarava o surgimento dos novos problemas da sociedade de sua época, como sintomas de uma doença a ser curada. Assim, o Positivismo passa a dominar o pensamento da época como método e doutrina.

Como método, embasado na certeza rigorosa dos fatos de experiência como fundamento da construção

teórica; como doutrina, apresentando-se como revelação da própria ciência, ou seja, não apenas regra por meio da qual a ciência chega a descobrir e prever (isto é, saber para prever e agir), mas conteúdo natural de ordem geral que ela mostra junto com os fatos particulares, como caráter universal da realidade, como significado geral da mecânica e da dinâmica do universo (JUNIOR, 1984, p. 8).

Neste sentido, propunha uma ciência da sociedade, que fosse capaz de explicar todos os fenômenos da mesma forma que as ciências naturais objetivavam interpelar seus objetos de estudo. Para Comte (1978, p.10)

O sistema comteano estruturou-se em torno de três temas básicos. Em primeiro lugar, uma filosofia da história com o objetivo de mostrar as razões pelas quais uma certa maneira de pensar (chamada por ele filosofia positiva ou pensamento positivo) deve imperar entre os homens. Em segundo lugar, uma fundamentação e classificação das ciências baseadas na filosofia positiva, finalmente, uma sociologia que, determinando a estrutura e os processos de modificação da sociedade, permitisse a reforma prática das instituições. A esse sistema devesse acrescentar a forma religiosa assumida pelo plano de renovação social, proposto por Comte nos seus últimos anos de vida.

Um aspecto fundamental da sociologia de Augusto Comte é a distinção entre a estática e a dinâmica sociais. “A primeira estudaria as condições constantes da sociedade; a segunda investigaria as leis de seu progressivo desenvolvimento. A ideia fundamental da estática é a ordem; a da dinâmica, o progresso” (COMTE, 1978, p. 17). Neste sentido, o progresso proviria da ordem.

Uma das teses mais popularizadas de Comte é a moral, que segundo Simon (1986, p. 83) “é a exaltação do sentimento e do altruísmo (viver para outrem) ou a dedicação dos fortes pelos fracos e a veneração dos fracos pelos fortes, ou pela negação dos direitos a favor dos deveres, ou ainda pela crítica à liberdade de consciência”. Desse modo, Comte tem como pretensão a regeneração moral e intelectual da humanidade, sendo que a educação tem papel fundamental nisso. Esta, por sua vez, tem como proposta ser “integral, orgânica e formativa, correspondente à totalidade da natureza humana, ao encadeamento racional e à instaura-

ção de uma ordem subjetiva” (SIMON, 1986, p. 85), sendo regeneradora da humanidade. Augusto Comte atribuía à educação a missão da “transmissão, conservação e o controle dos conhecimentos, das opiniões e dos sentimentos apropriados para garantir a convergência necessária ao desenvolvimento normal da sociedade” (SIMON, 1986, p. 85).

Neste sentido, a escola é encarada também como salvadora, pois tem a missão de regenerar a sociedade. O lema de Comte é “a ordem por base, o amor por princípio, o progresso por fim. O Positivismo tende poderosamente, por sua natureza, a consolidar a ordem pública, através do desenvolvimento de uma sábia resignação”. (MORAIS FILHO, 1983, p. 31). Assim, os ideais positivistas de ordem e progresso aparecem na educação como um processo evolutivo, na forma de disciplina e educação. Segundo Iskandar e Leal (2002, p. 4)

Por progresso entende-se que o aluno, como membro da sociedade, deve passar por fases evolutivas: o pensamento teológico, o metafísico e, por fim, o positivo. A superação da metafísica levaria o homem a fugir de especulações. A presença de planejamento visando ao alcance de objetivos também ilustra os ideais de ordem e progresso.

Dessa maneira, a filosofia de Comte defende a ideia da educação como ‘remédio’, ou seja, dissipa a compreensão da educação como salvação e solução para os problemas da sociedade. Sendo que o positivismo esteve presente de forma marcante no ideário das escolas.

Influências do Positivismo na educação das mulheres na Primeira República

No Brasil do século XIX e início do século XX, encontra-se um contexto de transição do Império para a República e, consequentemente, transformações ocorridas em virtude da passagem do sistema agrário-comercial para o sistema urbano-industrial. Paulatinamente, o trabalho servil foi sendo substituído pelo trabalho livre e o café tornou-se o produto que impulsionou a economia, principalmente em São Paulo.

As ideias positivistas de Comte chegaram no país neste contexto e encontraram boa receptividade, inclusive as palavras ‘ordem e progresso’ contidas na Bandeira Nacional, revelam claramente a influência de seu pensamento. Segundo Severino (1994, p. 77):

Do ponto de vista do ideário, a República nasceu sob a influência e inspiração do Positivismo que marca, sobretudo, sua visão educacional. Com isto, opunha-se explicitamente ao ideário católico, propondo a liberdade e a laicidade da educação, investindo na publicização do ensino e em sua gratuidade. Além disso, buscava-se superar a tradição clássica das humanidades acusada de responsável pelo academicismo do ensino brasileiro, mediante a inclusão de disciplinas científicas, no currículo escolar, segundo o modelo positivista.

No final do contexto imperial, as classes mais abastadas da sociedade brasileira enviavam seus filhos para a Europa, a fim de receberem uma educação mais requintada. Dessa maneira, os sujeitos entravam em contato com as novidades e ideias do contexto europeu, divulgando no Brasil quando da volta, além dos próprios intelectuais brasileiros que acabavam por difundir os ideais vindos da Europa.

Segundo Iskandar e Leal (2002, p. 4), “com um currículo voltado para as ciências exatas e para a engenharia, a educação se distancia da tradição humanista e acadêmica, havendo uma certa aceitação das formas de disciplina típicas do positivismo”. Com o processo de ‘implantação’ da Primeira República Brasileira, os positivistas defendiam uma reforma da sociedade, buscavam uma sociedade moderna, na qual o progresso, a moral, a ordem se estabelecesse por meio de uma nova hegemonia política e social. Para tanto, a educação era fundamental para a formação do caráter e da moral.

Neste sentido, a criança deveria ser educada desde pequena, sendo que a mulher era vista como fundamental nesse processo, pois cabia a ela possibilitar o contato da criança com os valores morais e sociais. Nesse contexto, a mulher era a responsável pela educação dos filhos e manutenção do lar, servindo como musa inspiradora dos filhos e do marido. Segundo Schueler e Magaldi (2009, p. 46):

No primeiro período republicano, *antigas* formas e práticas de escolarização, herdadas dos *oitocentos*, como as escolas isoladas e multisseriadas, e a educação familiar e doméstica, mantiveram-se como presença incômoda, mas funcional e majoritária, em várias localidades do país. Também as escolas reunidas, que adquiriram uma configuração mais complexa que as de tipo anterior, mas mantendo o modelo multisseriado, representaram outra opção encaminhada em vários estados brasileiros, na impossibili-

dade, muitas vezes observada, em função dos gastos elevados, por exemplo, de adesão aos grupos escolares. Tais modelos de escolas podem ser encontrados ainda hoje, nas periferias urbanas, nas áreas rurais, no interior, disseminadas no vasto território.

Assim, surge a necessidade da implantação de uma educação que difundisse a instrução pública elementar, objetivando a “civilização” e uma sociedade brasileira unificada, já que no momento o país encontrava-se sob novas perspectivas e ideais.

Faz-se importante destacar que a República propunha o ensino para todos, no entanto, na prática, a teoria não se cumpriu, “a democratização efetiva do ensino ainda se mostrava como uma realidade bastante limitada, nas primeiras décadas do século XX” (SCHUELER; MAGALDI, 2009, p. 46).

No contexto republicano, “pensa-se a educação não como ascensão social, mas como condição prévia para o bom funcionamento das instituições republicanas” (MONARCHA, 1999, p. 171). Dessa forma, segundo o autor supracitado “[...] a instrução popular – a Escola Normal e a instrução primária – é um centro multiplicador das luzes, que coloca as ideias em marcha, impulsionando a história em direção ao progresso e à liberdade” (p. 172).

Fica claro que a educação passou a ser vista como uma ferramenta, um dos principais instrumentos para a transmissão de ideias patrióticos e civilizatórios, a fim de elevar o país a seu verdadeiro posto, isto é, para fins de progresso e modernização. Sem dúvidas, o Positivismo foi um movimento que dominou uma parte significativa da cultura europeia, chegando e também dominando o pensamento brasileiro.

Dentro desse quadro, o plano positivista de instrução da mulher decorre de sua visão sobre as diferenças entre os sexos e seus papéis sociais, ou seja, o homem e a mulher são vistos como seres que se complementam biológica, mental e socialmente. O Positivismo defende que a mulher aprende de forma diferente da do homem, neste sentido, a educação de ambos deveria ser separada e diferenciada.

O Positivismo acaba segregando os sexos, reservando à mulher a tarefa de regenerar a sociedade, assim, a figura da mulher tornou-se um instrumento importante para a moralização da sociedade e responsável em formar o corpo e alma do futuro cidadão, com apoio da Igreja (ALMEIDA, 2006). Conforme afirma Abrantes (2006, p. 1):

Nessa sociedade que se modernizava, a mulher foi elevada à condição de ‘rainha do lar’, ‘anjo tutelar’, nos moldes do ideário positivista e burguês, reforçando os padrões de comportamento que dariam respeitabilidade às mulheres, os espaços sociais a serem ocupados e as atividades que poderiam desempenhar.

Segundo Trindade (1996, p. 14) a mulher “educada para o mundo interior, é uma mulher solicitada a dar contribuição externa que incluía tanto o desembaraço e a efusão, quanto o recato e a modéstia”. Ainda os objetivos da educação feminina na República são expressos nas seguintes palavras:

Na mulher republicana a escola pretende desenvolver atributos que a tornem apta a exprimir uma face interna e intimista, voltada à manutenção da unidade familiar, e uma figura externa e pública que preencha os interesses da sociedade e da nação. A primeira compõe a “mulher interior”, contida, restrita aos espaços domésticos e ao círculo de parentela; a segunda, a “mulher manifesta”, aberta aos espaços do mundo social, do mercado de trabalho e da comunidade política. (TRINDADE, 1996, p. 31).

A mulher republicana deveria assumir uma postura voltada para o espaço interno e externo, ou seja, ao mesmo tempo que desempenha o papel de esposa, mãe e rainha do lar, deveria estar aberta aos espaços sociais, bem como ‘contribuir com a pátria’, na medida em que educa a futura geração do país. O Positivismo fundava uma economia doméstica e cívica; ao marido conferiu-se a responsabilidade de prover o sustento da família, enquanto a mulher assumia principalmente as tarefas do lar. No entanto, de forma tímida, surgia uma mulher que transpunha os espaços privados, ou seja, nascia a figura da mulher educadora juntamente com a Escola Normal.

A professora primária é a única pessoa que pode obter para as nações este fruto admirável. Só ela é capaz de tanto, porque é mulher, porque é mãe da escola – Afirmou Sheridam que as mulheres nos governam; pois então, continua ele, procuremos torná-las perfeitas, porque, quanto mais luzes elas tiveram, tanto mais esclarecidas seremos nós, os homens (TRINDADE, 1996, p. 163).

Assim, passou a existir novas possibilidades à instrução feminina, crescendo, aos poucos o número de mulheres que tiveram acesso à educação institucionalizada. O magistério passou a ser visto como a ocupação em que as mulheres melhor cumpririam sua missão. Pode-se identificar a partir de tais considerações, a ocorrência da feminização do magistério, na medida em que estava em curso um processo de urbanização no país. O magistério se tornará uma atividade permitida e aceitável para as mulheres, já que passou a ser vista como a extensão do lar. Segundo Louro (LOURO, 2004, p. 104)

As escolas normais se enchem de moças. A princípio são algumas, depois muitas, por fim os cursos normais tornam-se escolas de mulheres. Seus currículos, suas normas, os uniformes, o prédio, os corredores, os quadros, as mestras e mestres, tudo faz um espaço a transformar meninas/mulheres em professoras. A instituição e a sociedade utilizam múltiplos dispositivos e símbolos para ensinar-lhes sua missão.

As professoras, então, passaram a ser vistas “como mães espirituais – cada aluno ou aluna deve ser percebido/a como seu próprio filho ou filha” (LOURO, 1997, p. 97). Assim, Louro (1997, p. 96) acrescenta que as escolas normais “passam a constituir seus currículos, normas e práticas de acordo com as concepções hegemônicas do feminino” e disciplinas como “Psicologia, Puericultura e Higiene” são instituídas. Bruschini (1998, p. 5) salienta que

A escola Normal sobrepunha o Ensino Primário e com uma característica marcadamente profissionalizante, converteram-se numa das poucas oportunidades de continuação dos estudos para as mulheres. Por essa razão acabaram servindo tanto às mulheres que iam efetivamente lecionar, quanto àquelas que pretendiam apenas prosseguir os estudos e adquirir boa cultura geral antes do casamento.

Observa-se, a partir de então, a construção “do mundo das Escolas Normais”, tendo como eixo o feminino, a mãe, a esposa. As escolas normais eram base tanto para as mulheres que pretendiam seguir como professora, quanto para as futuras “rainhas do lar”, que pretendiam adquirir boas instruções e cultura geral, visando ao casamento.

Foi, portanto, no contexto histórico do século XIX que surgiram as primeiras Escolas Normais e teve início a formação de professores

para o ensino primário. Fundou-se em Niterói a primeira Escola Normal (1835) e, na sequência, na Bahia (1842), em São Paulo (1847), no Rio Grande do Sul (1869) e no Paraná (1876). Algumas Escolas Normais funcionavam anexas aos liceus³, como foi o caso da província do Piauí; o que diferenciava os dois cursos era a introdução da cadeira de Pedagogia no currículo. Nos estudos de Kulesza sobre a institucionalização da Escola Normal no Brasil, salienta-se que, ao analisar o “conteúdo da cadeira de Pedagogia assim criada e a pouca ênfase dada à prática pedagógica, pode-se concluir que esse curso tinha por objetivo a formação de dirigentes para o ensino público” (KULESZA, 1998, p. 66). Esse objetivo distanciou as mulheres do magistério, ficando o curso reservado essencialmente aos homens.

A criação das primeiras Escolas Normais não previa a presença de alunas; mais tarde, após a recriação das escolas extintas foram feitas várias tentativas para colocar moças e rapazes em dias alternados ou em prédios separados. A medida mais drástica foi adotada pelo diretor da Escola Normal de Pernambuco, que mandou colocar um muro no meio da sala, à frente do professor, onde era permitido “que ele desse aula simultaneamente a alunos e alunas, mas não permitindo, entretanto, que esses dois grupos se enxergassem” (VILLELA, 2000, p. 122).

Durante o funcionamento da Escola Normal, houve um aumento significativo no acesso das mulheres ao magistério. Pode-se notar esse crescimento na afirmativa de Demartini (1993, p. 6):

A situação se alterou e, pouco a pouco, as mulheres foram sendo admitidas na Escola Normal e acabaram por transformá-la num espaço predominantemente feminino. [...]. A Escola Normal, então, passou a representar uma das poucas oportunidades, se não a única, de as mulheres prosseguirem seus estudos além do primário.

A partir da segunda metade do século XIX, o magistério começou a configurar-se como profissão feminina por excelência. Bruschini e Amado (1988) afirmam que, apesar de a primeira lei do ensino de 1827 garantir o ingresso das meninas na escola primária e, consequentemen-

3 O ensino ministrado nos Liceus, de caráter secundário, era essencialmente masculino e dedicado à preparação para o ingresso no ensino superior. Eles tinham como modelo o Colégio Pedro II no Rio de Janeiro. Os Liceus constituíram-se como referencial para o desenvolvimento do ensino normal, emprestando seus professores, suas instalações e seus regulamentos para as novas escolas que iam sendo criadas (KULESZA, 1998).

te, o provimento da cadeira de Pedagogia por mulheres, tal medida acentuou o caráter discriminatório.

O magistério, pouco a pouco, foi consolidando-se como carreira feminina. Em muitos casos, a profissão docente era exercida paralelamente a outra, devido a sua má remuneração. Os homens, considerados como ‘chefes de família’, buscavam outras profissões mais rentáveis e aqueles que permaneciam exercendo o magistério recebiam tratamento diferenciado em relação à carreira e à remuneração. O salário pouco compensador foi um fato que acarretou o afastamento dos homens da carreira docente.

A profissionalização feminina no magistério público partiu do entendimento de que a educação escolar era uma extensão da educação dada em casa. Portanto, a função de mãe na família era estendida à escola pela pessoa da professora; com isso, criava-se o círculo que permitiria a profissionalização do magistério feminino. Nesse processo, o magistério consolidou-se não apenas numericamente como profissão feminina, mas também como forma respeitável e institucionalizada de emprego para as mulheres de classe média. Petry (1991, p. 101) afirma que “durante o Império e I República a Escola Normal gerida pelo Estado ou por instituições religiosas, mesmo com todas as limitações que continha, desempenhou papel relevante na formação profissional e na elevação da cultura da mulher brasileira”. Contudo, a predominância feminina aliou-se ao conceito de vocação, já que a mulher foi considerada naturalmente apta para o exercício do magistério. Segundo Bruschini e Amado (1988, p.5),

A influência de correntes de pensamento que consideravam a mulher, e somente ela, dotada biologicamente pela natureza com a capacidade de socializar as crianças, como parte de suas funções maternas, e considerando que o ensino de crianças, na escola elementar, era visto como extensão dessas atividades, o magistério primário, desde o século passado, começou a ser considerado profissão feminina por excelência.

As primeiras escolas normais brasileiras possuíam uma organização didática simples, contava com pouquíssimos professores, o currículo ainda era bastante simples e modesto, além de possuírem infraestrutura precária. Com tais condições, as escolas eram fechadas com frequência. (TANURI, 2000).

A primeira Constituição Republicana, no artigo 34, alínea 30, definiu que a União ficaria responsável em legislar sobre a organização municipal do Distrito Federal e o ensino superior, enquanto a Escola Primária e a Escola Normal continuavam sob a alçada dos estados. De acordo com Fusari e Cortese (1989, p. 73), nas “leis e outras determinações legais, a Escola Normal não aparece nem como uma escola secundária de orientação, nem como escola de formação profissional”; ela permaneceu como uma escola de formação geral, que possibilitava o exercício do magistério. No estado de São Paulo, o médico Caetano de Campos, diretor da Escola Normal, iniciou a primeira reforma nessa escola, em 1892. Em tal reforma, o currículo foi ampliado, com a introdução das disciplinas de Escrituração Mercantil, Noções de Economia Política, Biologia ou Organização e Direção das Escolas; em contrapartida, foram eliminadas as disciplinas de Pedagogia e Metodologia. Não se admitia ainda a coeducação e as aulas continuavam a ser ministradas de forma adequada a cada sexo: para as alunas foram destinadas as disciplinas de Caligrafia, Economia e Prendas Domésticas, enquanto os alunos estudavam Álgebra e Escrituração Mercantil.

Em relação à metodologia utilizada, Caetano de Campos “chegou à conclusão de que os métodos intuitivos eram os melhores” (CAMPOS, 1990, p. 9), pois acreditava que a criança deveria ser acostumada a raciocinar por si, fazendo-a descobrir as verdades que lhe são necessárias. A reforma de Caetano de Campos foi inovadora e pioneira para sua época, trazendo modificações sensíveis na Escola Normal. Após sua morte prematura, ainda no ano de 1891, outras reformas foram implantadas na tentativa de readequar esse nível de ensino. A Lei 169, de 1893, aumentou a duração do curso para quatro séries e eliminou a distinção entre o curso preliminar e complementar; também introduziu os Exercícios Militares e a Educação Cívica, devido à influência positivista.

Para Campos (1990, p. 11), as primeiras reformas implementadas no período republicano, “procuraram introduzir um novo espírito, alterando mais o método e as ideias subjacentes, do que a própria organização do ensino normal”. As reformas implementadas no Estado de São Paulo, nos Cursos Normal e Primário, exerceram uma grande influência nos outros estados, que enviaram representantes para observar as modificações realizadas.

Apesar das reformulações sucessivas no ensino normal, evidenciou-se a ausência de uma linha de continuidade e coerência entre as di-

versas propostas. No início do século XX, a política educacional brasileira ocupava-se mais especificamente com o ensino superior do que com os outros graus de ensino. Portanto, continuavam presentes a diferenciação da educação destinada às elites, nos ginásios que encaminhavam para o curso superior, e a educação destinada ao restante da população, em Escolas Complementares e Escolas Normais, que possibilitavam o exercício de uma atividade.

Para Nagle (1974, p. 218), o processo de expansão e as reformas implantadas no ensino primário provocaram

Mudanças correspondentes na escola normal, de tal maneira que a preocupação com a primeira não pode ser analisada independentemente da preocupação com a segunda; na realidade, ambas constituíam duas facetas de um mesmo problema, pois a nova natureza e as novas funções atribuídas à escola primária se firmariam se, além de outras condições, fosse alterado e aperfeiçoado o curso de formação de professores primários, considerado a pedra angular para o perfeito êxito da nova escola primária.

Por conseguinte, a responsabilidade atribuída à Escola Primária estimulou uma ampla discussão em torno da Escola Normal, pois essa deveria oportunizar condições para que o professor executasse a sua missão. Enfatiza-se que a expansão quantitativa do ensino primário é atribuída ao movimento 'entusiasmo pela educação'; entretanto, a preocupação com as questões qualitativas e pedagógicas centra-se no 'otimismo pedagógico'. Analisando esse período, Nagle (1974, p. 101) afirma que:

O entusiasmo pela educação e o otimismo pedagógico, que tão bem caracterizam a década dos anos vinte, começaram por ser, no decênio anterior, uma atitude que se desenvolveu nas correntes de ideias e movimentos políticos sociais e que consistia em atribuir importância cada vez maior ao tema da instrução, nos seus diversos níveis e tipos. É essa inclusão sistemática dos assuntos educacionais nos programas de diferentes organizações que dará origem àquilo que, na década dos vinte, está sendo denominado de entusiasmo pela educação e otimismo pedagógico.

Com a Primeira Guerra Mundial, surgiram preocupações sociais e políticas quanto às reformas educacionais, repercutindo num período de grande agitação de ideias por movimentos políticos. Entre as refor-

mas realizadas nesse período merecem destaque a de Sampaio Dória (1920), em São Paulo; a de César Prieto Martinez⁴, no Paraná; a de ' Lourenço Filho (1924), no Ceará; a de Anísio Teixeira (1927), na Bahia; e a de Carneiro Leão, no Rio de Janeiro.

Na reforma paulista, procurou-se dar à estrutura do currículo da Escola Normal, uma natureza essencialmente profissional, embora se notasse um certo "desequilíbrio entre as matérias de formação geral e as matérias de formação técnica, desequilíbrio que favorece as disciplinas do primeiro tipo" (NAGLE, 1974, p. 220).

Já na reforma baiana, o destaque se dá pela inclusão, no currículo, do ensino da agricultura, estabelecendo-se um currículo diferenciado para a Escola Normal da Capital e para as Escolas Normais das cidades do interior.

No Distrito Federal e em Pernambuco, a Escola Normal passou a ter a duração de cinco anos, divididos num ciclo geral ou propedêutico de três anos e num ciclo especial ou profissional de dois anos. Na reforma pernambucana o ciclo profissional foi constituído de matérias de natureza técnica, enquanto no Distrito Federal os dois ciclos não são nitidamente diferenciados. Contudo, em ambas as reformas foram introduzidas disciplinas especializadas, como História da Educação e Sociologia. Também previu-se uma nova diferenciação no curso profissional de formação de professores: no Distrito Federal, houve a criação da Escola Normal Rural; em Pernambuco, a criação da Escola Normal Superior.

Na reforma cearense, foi instituída uma Escola Modelo destinada aos exercícios de prática pedagógica, sendo introduzida inicialmente a leitura analítica e, depois, o cálculo concreto, o ensino simultâneo da leitura e da escrita, o desenho natural, a cartografia e a ginástica sueca.

Nagle (1974) conclui que as reformas empreendidas nos Estados tiveram como ponto favorável o papel desempenhado pelas escolas-modelo ou escolas de aplicação, instituídas anexas às Escolas Normais, para a prática pedagógica dos futuros professores e a instituição de curso de férias, para o aperfeiçoamento contínuo dos professores em serviço. A criação de Gabinetes de Psicologia e Pedagogia Experimental, bibliotecas para professores e alunos, laboratórios e museus pedagógicos "representa outras tantas iniciativas, cujo objetivo é forne-

4 É comum os autores se referirem à reforma paranaense como sendo empreendida por Lysimaco Ferreira da Costa em 1923, mas o Relatório de 1920 esclarece a presença de Martinez no Paraná. "Tive a honra de ser escolhido dentre inúmeros professores do meu Estado [...] com o fim especial de remodelar o aparelho escolar existente" (PARANÁ, 1920, p. 3).

cer as melhores condições para que o ensino se torne 'vivo' e melhor se desenvolvam os aspectos teóricos e práticos da escola normal" (NAGLE, 1974, p. 225).

A respeito disso, Ribeiro (1986, p. 91) complementa, afirmando que as reformas empreendidas apresentaram grandes limitações, entre elas a teórica, que representou uma "forma de transplante cultural e de pedagogismo, isto é, de interpretação do fenômeno educacional sem ter claras as verdadeiras relações que ele estabelece com o contexto do qual é parte". O fenômeno educacional a que o autor se refere foi concebido como isolado do contexto, acreditando-se que a educação seria um fator determinante na mudança social.

Essa concepção ingênua da realidade é o resultado da adesão dos educadores brasileiros ao movimento da Escola Nova, cujos ideais foram transplantados da Europa e dos Estados Unidos. O movimento escolanovista visava a um novo tipo de homem para a sociedade capitalista. Entretanto, esquecia-se o fato fundamental dessa sociedade, o qual, segundo Ribeiro, "é o de estar ainda dividida em termos de condição humana entre os que detêm e os que não detêm os meios de produção, isto é, entre dominantes e dominados" (RIBEIRO, 1986, p. 111-2).

A partir da criação das Escolas Normais e, com o passar do tempo, a educação das mulheres foi inserida nesse processo, entretanto, estava voltada para transformá-las em esposas 'perfeitas' e mães cheias de valores e princípios. Infelizmente, nessa primeira forma de ensino não estava voltada para a emancipação feminina e nem em desenvolver seu intelecto (ROSA, 2011).

O intuito da escolarização das mulheres em tais escolas era de aproximá-las com a educação das crianças, já que estava se constituindo a ideia da prática do magistério aliada ao materno, ao afeto, ao amor e ao cuidado, sendo a mulher, a mais apropriada para tanto. Além disso, existiam poucas possibilidades de inserção feminina em outras profissões. Almeida (2006, p. 7) corrobora que "o fato de não terem amplo acesso às demais profissões fez do magistério a opção mais adequada para o sexo feminino, o que foi reforçado pelos atributos de missão e vocação, além da continuidade do trabalho do lar". A quantidade de mulheres na função de professora foi crescendo cada vez mais, segundo Hypolito (1997, p. 54)

Em 1940 o número de mulheres professoras já ultrapassava o índice de 90% (90,4), atingindo, em 1948,

93,3%. Esse percentual mantém-se na faixa dos 90 pontos até final dos anos 50, chegando nos anos 70 à marca de 98,8 %. Configurava-se definitivamente o magistério como uma profissão na qual as mulheres são absoluta maioria. Na década de 1980 esse percentual cai para 96,2%.

Dessa forma, o magistério passou a ser a 'extensão' do lar e a mulher professora tornou-se a 'trabalhadora dedicada', possuidora de missão, de uma vocação. Em virtude disso, os cursos normais passam a ser considerados como próprios das mulheres e para as mulheres. "Seus currículos, suas normas, os uniformes, o prédio, os corredores, os quadros, as mestras e mestres, tudo faz desse um espaço destinado a transformar meninas/mulheres em professoras" (LOURO, 1997, p. 454). Hypolito (1997, p. 55) corrobora que

Dentre as características que permitiram o ingresso maciço das mulheres na profissão de ensinar ou dentre as características femininas que se adequavam às da profissão podem ser destacadas: a proximidade das atividades do magistério com as exigidas para a função de mãe; as "habilidades" femininas que permitem um desempenho mais eficaz de uma profissão que tem como função cuidar das crianças; a possibilidade de compatibilização de horários entre magistério e o trabalho doméstico, já que aquele pode ser realizado em um turno; a aceitação social para que as mulheres pudessem exercer essa profissão.

Assim, as mulheres deveriam ser modelo para as suas alunas ao transmitir uma postura carregada de moral, valores, dignidade, disciplina, bons costumes. Apesar das dificuldades, o magistério foi um dos primeiros campos e uma das primeiras oportunidades de trabalho para as mulheres, fato que permitiu a entrada feminina no mercado de trabalho.

Considerações finais

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

pretendiam livros e perspectivas para ‘o mundo feminino’. A instrução feminina, segundo o positivismo, tinha como objetivo a preparação para o exercício das funções de esposa e mãe.

Os ideais positivistas concebiam a mulher como a matriz das futuras gerações. A mulher só cumpriria sua função sendo aquela que educa, no entanto, já se pretendia a ampliação dos espaços de sociabilidade das mulheres. Tal ampliação se traduziu no processo de profissionalização do magistério. Aos poucos surgiu uma mulher que transpunha o espaço privado, ou seja, o espaço doméstico.

Nesse contexto, o magistério como ‘ponto-chave’ da profissionalização se concretizou com as chamadas Escolas Normais, que foram pouco expansivas e pouco se desenvolveram no período imperial. Já na República, as Escolas Normais foram as grandes expoentes da formação de professores.

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

Além disso, a feminização do magistério induz à reflexão em torno das diferenças de tratamento que foi dado aos homens e às mulheres. Com isso, há que se problematizar como e por que essas diferenças que perpassam as relações de gênero são construídas no processo histórico da sociedade, dos espaços sociais e das instituições escolares.

Referências

ABRANTES, E. S. Mãe civilizadora: a educação da mulher nos discursos feminista e antifeminista na Primeira República. **Anpuh**. XII Encontro Regional de História ANPUH- RJ 2006.

ALMEIDA, J. S. de. Mulheres na educação: missão, vocação e destino? Feminização do magistério ao longo do século XX. In: SAVIANI, Dermeval, et al. **O Legado educacional do século XX no Brasil**. São Paulo: Autores Associados, 2006.

BRUSCHINI, M. C. **Trabalho das mulheres no Brasil**. São Paulo: fcc/dpe, 1998.

BRUSCHINI, C.; AMADO, T. Estudos sobre mulher e educação: Algumas questões sobre o magistério. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo: n.64, p.4-23, fev. 1988.

CAMPOS, M. C. S. S. Formação do magistério em São Paulo: do império a 1930. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.72, p.5-16, fev. 1990.

COMTE, A. Curso de Filosofia Positiva. Discurso sobre o Espírito Positivo. Discurso Preliminar sobre o Conjunto do Positivismo. Catecismo Positivista. Seleção de Textos de José Arthur Giannotti. Trad. de José Arthur Giannotti e Miguel Lemos. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

COMTE, A. **Opúsculos de filosofia social**. São Paulo: USP. 1972.

COSTA, J. C. Augusto Comte e as origens do positivismo. **Revista de História**, v. 1, 1951.

DEMARTINI, Z. de B. F.; ANTUNES, F. F. Magistério primário: profissão feminina, carreira masculina. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.86, p. 5-14, ago. 1993

FUSARI, J. C.; CORTESE, M. P. Formação de Professores a nível de 2ª Grau. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.68, p. 70-80, fev. 1989.

HYPOLITO, Á. M. **Trabalho docente, classe social e relações de gênero**. Campina: Papirus, 1997.

ISKANDAR, J. I; LEAL, M. R. Sobre positivismo e educação. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 3, n.7, p. 89-94, set./dez. 2002.

JÚNIOR, J. R. **O que é Positivismo**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1984.

KULESZA, W. A. A institucionalização da Escola Normal no Brasil (1870-1910). **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v.79, n.79, p. 63-71, set./dez. 1998.

LACERDA, G. B. de. **O momento comtiano: república e política no pensamento de Augusto Comte**. Florianópolis: UFSC, 2010. Tese de doutorado.

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

_____. **Mulheres na Sala de Aula**. In: DEL PRIORE, Mary. (Org.). História das Mulheres no Brasil. São Paulo: Contexto, 2004.

MONARCHA, C. **Escola normal da praça: o lado noturno das luzes**. Campinas: Ed. Da Unicamp, 1999.

MORAIS FILHO, E. de. **Augusto Comte**. Sociologia. Rio de Janeiro: Ática, 1983.

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

PARANÁ, Relatório do Inspetor Geral do Ensino apresentado ao Secretário Geral do Estado, 1920.

PETRY, M. L. de B. A formação do professor: da Escola Normal à Habilitação Magistério. **Revista Educação**, Santa Maria, v. 16, n. 1, p. 91–123, 1991.

ROSA, R. V. M. da. Feminização do magistério: representações e espaço docente. **Revista Pandora Brasil**, edição especial 4 - Cultura e Materialidade Escolar, n. 1, p. 1-19, 2011.

RIBEIRO, M. L. S. **História da educação brasileira**. São Paulo: Ed. Moraes, 1986.

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

SEVERINO, A. J. **Filosofia da educação: construindo a cidadania**. FTD, 1994.

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

SIMON, M. C. **O positivismo de Comte**. Curso de filosofia. Rio de Janeiro: Zahar/Seaf, 1986.

TANURI, L. M. História da formação de professores. **Rev. Bras. Educ.** Rio de Janeiro, n. 14, p. 61-88, ago. 2000.

TRINDADE, E. M. de C. **Clotildes ou Marias: mulheres de Curitiba na Primeira República**. Curitiba: Fundação Cultural, 1996.

VILLELA, H. de O. S. O mestre-escola e a professora. In: LOPES, E. M. T.; FARIA FILHO, L. M.; VEIGA, C. G. **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.