

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ - UNIOESTE
CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES - CECA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM
EDUCAÇÃO - NÍVEL DE MESTRADO - PPGE
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: SOCIEDADE, ESTADO E EDUCAÇÃO**

**HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA: A MULHER COMO
PROTAGONISTA DA EDUCAÇÃO NO IDEÁRIO POSITIVISTA 1880-1930**

ANTONIA MARLENE VILACA TELLES

CASCADEL - PR
2015

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ - UNIOESTE
CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES - CECA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM
EDUCAÇÃO - NÍVEL DE MESTRADO - PPGE
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: SOCIEDADE, ESTADO E EDUCAÇÃO**

**HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA: A MULHER COMO
PROTAGONISTA DA EDUCAÇÃO NO IDEÁRIO POSITIVISTA 1880-1930**

ANTONIA MARLENE VILACA TELLES

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* em Educação, Área de concentração: Sociedade, Estado, e Educação, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE. Orientador: Prof. Dr. João Carlos da Silva.

CASCADEL - PR
2015

FICHA CATALOGRÁFICA

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)

T275h

Telles, Antonia Marlene Vilaca

História da educação brasileira: a mulher como protagonista no ideário positivista 1880-1930. / Antonia Marlene Vilaca Telles. — Cascavel, 2015.
171 p.

Orientador: Prof. Dr. João Carlos da Silva

Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná.

Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação

1. História da educação. 2. Mulher. 3. Feminização do magistério. I. Silva, João Carlos da. II. Universidade Estadual do Oeste do Paraná. III. Título.

CDD 21.ed. 370.9

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ – UNIOESTE
CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO
NÍVEL DE MESTRADO/PPGE

ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: SOCIEDADE, ESTADO E EDUCAÇÃO

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO: A MULHER COMO PROTAGONISTA DA
EDUCAÇÃO ESCOLAR NO BRASIL NO IDEÁRIO POSITIVISTA (1880-1930)

Autora: Antonia Marlene Vilaca Telles

Orientador: João Carlos da Silva

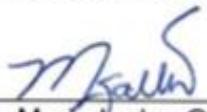
Este exemplar corresponde à Dissertação de Mestrado defendida por Antonia Marlene Vilaca Telles, aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE para obtenção do título de Mestra em Educação.

Data: 17/07/2015

Assinatura:
(orientador)



COMISSÃO JULGADORA:



Prof. Dra. Maria Jhalva Galter



Prof. Dra. Marta Sueli de Faria Sforzi

Dedico esse trabalho as pessoas que são fundamentais em minha vida. Ao meu companheiro Alexandre, que desde o ensino médio, tem incentivado e lutado, para que eu pudesse realizar-me academicamente e profissionalmente. Aos meus queridos filhos, Samuel e Davi; adolescentes que tanto amo.

AGRADECIMENTOS

Ao Alexandre de Oliveira Telles, amigo e companheiro de lutas; sempre ao lado, nas alegrias, nas angustias e nas vitórias. Um feminista de ação; porque demonstra na prática, a divisão das tarefas domésticas e da paternidade.

Aos meus filhos, adolescentes, Samuel e Davi, que desde muito cedo, acompanham a minha trajetória acadêmica, os meus sonhos e vibram com minhas conquistas. Parabéns por serem organizados, esforçados e por terem conquistado, a dádiva da musicalidade. Vocês são meus trompetistas e flautistas doces preferidos.

Ao meu orientador, professor João Carlos da Silva, muito obrigada pela atenção, dinâmica, carisma e competência com que conduziu a trajetória desta pesquisa.

Aos professores que participaram do Exame de qualificação, Jane Soares de Almeida, Maria Inalva Galter, Eraldo Leme Batista, muito obrigada pela leitura atenta, e pelos apontamentos que contribuíram para o amadurecimento deste trabalho.

Aos professores que participaram da Banca de defesa, Maria Inalva Galter, Marta Sueli de Faria Sforni, muito obrigada pela leitura atenta e pelas recomendações apresentadas.

À Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Reitoria e *campus* de Cascavel, pelo apoio e incentivo para a capacitação do servidor público.

Aos integrantes do grupo de Pesquisas HISTEDOPR e ao professor Paulino José Orso, líder do grupo, obrigada pela acolhida ao grupo, pelas leituras e debates.

A amiga Zeli Becker da Luz, por ser essa pessoa iluminada, eu sou grata por sua amizade, por sua atenção e por sua leitura atenciosa.

A Assistente do Programa, Sandra Maria Gausmann, pessoa competente, atenciosa e que sempre nos recebe com um sorriso amistoso e contagiante.

Aos colegas da Unioeste, Sônia Lemanski, Edite Pinheiro Santos, Janete Nardelli, Mara Cristine Vitorino, Jantira dos Santos, Neusa Fagundes, Edinéia Teixeira, Janete Grando, Grayce Kelly e Fátima Villas Boas, agradeço pelo apoio e incentivo.

Aos professores e colegas do Programa de Pós-Graduação, ao professor Alexandre Fiuza, à professora Francis Mary Guimarães Nogueira, que questionaram e enriqueceram a pesquisa desde seu início.

Às colegas e amigas da linha de Pesquisa, Francielle, Claudia, Patrícia e Elisângela muito obrigada por todos os momentos de reflexão, debate, risos, choro, pela cumplicidade no desejo de vencer mais essa etapa da vida.

Aos meus gatinhos, Hinata, Shiva, Jonnhy Depp, Pantera, Mia, Minimni e Gabriela, e aos meus cachorrinhos Saske e Save, anjinhos de patas.

TELLES, Antonia Marlene Vilaca. **História da educação brasileira: a mulher como protagonista da educação no ideário Positivista 1880-1930**. Fls. 171. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-graduação *stricto sensu* em Educação. Área de concentração: Sociedade, Estado e Educação, Linha de Pesquisa: História da Educação. Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE, Cascavel, 2015.

RESUMO

O objetivo desse trabalho foi compreender a presença da mulher na História da Educação e no processo de feminização do magistério no Brasil. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica e documental em que a exposição foi dividida em três capítulos. O método teórico-metodológico que norteou este trabalho se dá pela análise da sociedade, compreendendo que a produção e a reprodução da vida estão relacionadas ao movimento econômico, político e cultural da história em que os indivíduos produzem a sociedade. Estudando o concreto e as práticas sociais, procuramos compreender as interpretações historiográficas sobre as mulheres na História Geral e na História da Educação. A partir dessa análise historiográfica constatamos que elas estiveram marginalizadas da história tradicional. Verificamos que a partir da renovação historiográfica, com novas abordagens no campo de pesquisa, foi possível fazer uma “história das mulheres”. Ao analisarmos a presença da mulher, no trabalho e na educação escolar, em fins do século XIX e início do século XX, constatamos alguns paradoxos, como a sua participação reduzida no ensino formal e sua posterior inclusão, como aluna, e mais tarde como professora. Para que a mulher adentrasse a sala de aula como estudante e posteriormente como docente, houve uma mudança de mentalidade. As funções sociais feminina, na educação escolar e no trabalho ocorreram em consequência às mudanças estruturais da sociedade, que precisou se modernizar para acompanhar o processo de desenvolvimento do capital. A função social feminina, predominantemente, esteve atrelada às atividades do lar, de esposa e mãe; a primeira educadora e na visão do ideário positivista, a pessoa melhor preparada para exercer a função de educar e formar o cidadão. Para os positivistas, a mulher, por ser o sexo afetivo, tinha em sua natureza, a moral e altruísmo, elementos essenciais para a regeneração da humanidade, via educação. O desenvolvimento desta pesquisa nos permitiu compreender que a escola e a mulher serão instrumentos essenciais, no processo de modernização e mobilização do Brasil; para formar bons cidadãos, ordeiros e aptos ao trabalho, e nesse processo, ambos serão transformados.

Palavras-Chave: Historia da Educação; Mulher; Feminização do magistério.

TELLES, Antonia Marlene Vilaca. **History of Brazilian education: the woman as the protagonist of education in ideology positivist 1880-1930**. Pgs. 171. Dissertation (Master of Education) - stricto sensu graduate program in Education. Area of concentration: Society, State and Education, Research Field: History of Education. State University of West Paraná - UNIOESTE, Cascavel, 2015.

ABSTRACT

The aim of this study was to understand the presence of women in the history of education and teaching in the feminization process in Brazil. It is a bibliographical and documentary research in which the exhibition was divided into three chapters. The theoretical-methodological method that guided this work is given by the analysis of society, including that the production and reproduction of life are related to economic, political and cultural movement of history in which individuals produce society. Studying the concrete and social practices, we seek to understand the historiographical interpretations of women in General History and History of Education. From this historiographical analysis we found that they were marginalized in traditional history. We find that from the historiographical renewal, with new approaches in the search field, it was possible to do the "women's history". When we analyze the presence of women at work and in school education in the late nineteenth century and early twentieth century, we find some paradoxes, as their reduced participation in formal education and their subsequent inclusion as a student, and later as a teacher. For women enter there in the classroom as a student and later as a teacher, there was a change of mentality. The female social functions, at school and at work occurred due to structural changes in society, which had to modernize to follow the capital of the development process. The female social function predominantly had been linked to the activities of home, wife and mother; the first educator and the positivist ideology view, the person best equipped to perform the function of informing and educating citizens. For positivists, the woman, as the affective sex, had in his nature, morality and altruism, which are essential for the regeneration of humanity through education. The development of this research allowed us to understand that school and woman will be essential instruments in the process of modernization and mobilization of Brazil; to form good citizens, orderly and able to work, and in the process, both are going to be transformed.

Keywords: History of Education; Woman; Feminization of teaching.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Professora Jennifer Honey.....	71
Figura 2 – Diretora Agatha Trunchbull	72
Figura 3 - Pintura de Eduardo de Sá, A Humanidade com o porvir em seus braços (1900). .	110
Figura 4 - Igreja positivista no Rio de Janeiro.....	111
Figura 5 - "A Liberdade Guiando o Povo", Eugène Delacroix (1830). Óleo sobre tela.....	116
Figura 6 - Efígie da República símbolo da republica federativa do Brasil	117
Figura 7 - Efígie da República Federativa do Brasil.....	118
Figura 8 - Moeda brasileira de 1 real.....	118
Figura 9 - Revolução Francesa - A Marselhesa - Marianne e o seu Barrete Frígio. Liberdade Litografia original litografada por H. Laugelot. 1820.	119
Figura 10 - Clotilde de Vaux.....	120
Figura 11 – Hino do Trabalho	145

LISTA DE ABREVIATURAS

APB	Associação Positivista do Brasil
CEPEDAL	Centro de Estudos, Pesquisas e Documentação da América Latina
CPDOC	Centro de Pesquisas e Documentação de História Contemporânea do Brasil
FECIVEL	Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Cascavel-Pr
IES	Instituição de Ensino Superior
UNESP	Universidade Estadual Paulista
UNICENTRO	Universidade Estadual do Centro-Oeste do Paraná
UNIOESTE	Universidade Estadual do Oeste do Paraná

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	17
CAPITULO I - INTERPRETAÇÕES HISTORIOGRÁFICAS SOBRE AS MULHERES	22
1.1. Abordagens nos estudos sobre as mulheres.....	23
1.2. O gênero como categoria de análise.....	30
1.3. Produção acadêmica sobre a “feminização do magistério”	36
CAPITULO II - O TRABALHO, A EDUCAÇÃO ESCOLAR E A MULHER NOS SÉCULOS XIX-XX.....	55
2.1. A Organização Escolar no Brasil e a educação da mulher	56
2.2. Presença feminina na educação: de aluna à professora.....	65
2.3. A mulher e a divisão do trabalho na sociedade capitalista.....	73
2.4. A posição social da mulher: suas funções	89
2.5. A feminização do magistério	95
CAPITULO III - A MULHER COMO EDUCADORA SEGUNDO O IDEÁRIO DO POSITIVISMO	102
3.1. Augusto Comte e o positivismo	103
3.2. O positivismo no Brasil.....	108
3.3. A mulher segundo o positivismo.....	114
3.4. O papel social da mulher	122
3.5. A educação como regeneração social: proposta educacional positivista.....	131
3.6. A educação primária no Brasil sob a visão dos positivistas brasileiros.....	139
CONSIDERAÇÕES FINAIS	152
REFERÊNCIAS.....	158
Fontes Primárias.....	158
SITES CONSULTADOS:.....	159
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	160

APRESENTAÇÃO

Vivemos num mundo da materialidade, conforme já dizia Marx, de maneira a atender especialmente as necessidades para prover a vestimenta, a alimentação e a moradia. Quando paramos para pensar sobre nosso cotidiano?

Eu, quando criança, não parava de questionar: Por que as janelas da minha casa eram de madeira e as janelas da casa das minhas amigas eram de vidro? Por que havia tanta goteira na minha casa? Por que a Bíblia Sagrada e a Igreja não respondiam as minhas curiosidades referentes a origem dos dinossauros e a origem humana? A resposta que eu ouvia era: Você pergunta demais!

Minha família não possuía condições financeiras nem intelectuais para responder minhas questões. Em relação aos estudos, eu sabia que talvez não conseguisse prolongar meus estudos; pois, via meus irmãos mais velhos, parando de estudar para trabalharem. Eu que queria ser astrônoma, queria estudar as estrelas, ou ainda, arqueóloga, estudar os fósseis ou ainda, advogada para lutar por justiça, e meu lado artístico desejava ser uma cantora de ópera.

Eu precisava encontrar uma maneira de continuar estudando. Havia um convento perto de minha casa e eu sabia que as meninas internas do convento, estudavam até o ensino secundário. Então fiz a proposta para minha mãe de que iria para o convento. Chegando lá, a Freira responsável apresentou as instalações e informou também as tarefas diárias de uma normalista: acordar as cinco da manhã, orações matinais, tarefas domésticas e ir para o colégio. No período da tarde, após o almoço, mais tarefas domésticas, e posteriormente, dar atendimento ao asilo de idosos.

Então, percebi que a vida de uma freira consistia em orações, atividades domésticas e assistencialistas. A instrução escolar seria o magistério. Não era isso que eu queria. Se fosse para ir ao convento, eu queria seguir a função de padre, ou seja, rezar a missa. A mulher só poderia ser freira, então, não fui para o convento.

Dos 10 aos 14 anos, foram diversas as experiências profissionais: auxiliar nas tarefas domésticas das vizinhas, ser companhia para pouso com as viúvas e com as vizinhas que ficavam sozinhas, enquanto o marido viajava. Depois fui babá, empregada doméstica, vendedora de *lingerie*, vendedora de cosméticos, vendedora de purificador de água (por telefone). Aos treze anos, fiz o curso de datilografia e aos

quinze, finalmente, estava com a carteira assinada, trabalhando como balconista na padaria de um mercado na cidade.

Aos quinze anos, saí de casa, porque queria estudar. No trabalho incitei uma greve, lutando pelo aumento do horário de almoço e por melhores condições no ambiente de almoço. Fui ameaçada de ser demitida. Voltei a morar com meus pais, continuei trabalhando e estudando. A vida foi assim, tendo que conciliar trabalho e estudo, desde cedo. Para continuar a estudar, foram muitos sacrifícios, conflitos constantes com a família, ficar sem almoço, sem jantar, andar na chuva, andar a pé. Nada fácil.

Eu nunca havia lido Marx, só tomei contato aos 17 anos de idade, como estagiária na Fecivel (Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Cascavel, atualmente Unioeste), quando houve uma mobilização grevista, ouvi pela primeira vez o termo marxista. Aos 18 anos, veio a morte dos meus pais que acabou me direcionando à religião, ao mesmo tempo, foi um período de afastamento da minha racionalidade. Na sequência, vieram casamento, filhos e o constante trabalho.

Assim, a imposição do trabalho obrigatório ainda na adolescência fez com que alguns questionamentos fossem pessoalmente levantados diante dessa situação, como: Por que a escolha da profissão estava direcionada; ou seja, por que eu não podia somente estudar? Por que algumas pessoas podiam dedicar-se somente aos estudos e outras, como eu, precisavam conciliar estudo e trabalho?

Mediante essa determinação, o ingresso no Ensino Superior foi direcionado, novamente, pela necessidade de conciliar estudos e trabalho, agregando ainda um novo requisito: o curso que tivesse menos concorrência para garantir uma vaga, para matrícula imediata.

No ano de 1999, ocorreu o meu ingresso no Ensino Superior, no Curso de História, na Universidade Estadual do Oeste do Paraná, no *Campus* de Marechal Cândido Rondon. Aqui começa outra história, que irei sintetizar a partir deste momento. Como já era servidora pública estadual, houve cedência temporária para o *Campus* de Marechal Cândido Rondon, durante a realização do curso. Nesse período, houve a atuação profissional, no setor de memória e de preservação documental daquele *campus*, especificamente no Centro de Estudos, Pesquisas e Documentação da América Latina - CEPEDAL, atividade que proporcionou a apreensão dos conceitos teóricos e práticos sobre história, memória, conservação e preservação de documentos, resultando na realização de uma monografia sobre a concepção de

assuntos como Documento, Arquivo e Centro de Documentação, como Trabalho de Conclusão de Curso.

Em 2000, foi a vez de receber um segundo diploma, como alguns denominam, quando a aluna tem filho durante a graduação. Eu tive dois. Um no final do segundo ano e outro no final do quarto ano. Esse processo de maternidade não foi tarefa fácil, conciliando estudos, trabalhando na universidade, funções de esposa, de mãe e as tarefas domésticas. Sem o auxílio de uma mãe, uma tia, uma irmã ou sogra. Era apenas eu e meu esposo na luta pela sobrevivência. Realmente, houve momentos em que pensei em desistir devido às tantas tarefas. Não seria melhor e menos cansativo dedicar-me somente ao papel de esposa e de mãe?

Esse é o retrato da condição da mulher na sociedade: ser esposa, ser mãe, ser a responsável pelos afazeres domésticos, tendo que conciliar os papéis sociais que lhe são determinados e lutar pela sua inserção na educação e nos demais campos profissionais. A mulher da classe trabalhadora precisa conciliar as atividades de mãe, de esposa e de profissional. Conseqüentemente, nem sempre as escolhas são pessoais, são mais, imposições que a sociedade, ao longo do tempo, vai ditando e redefinindo conforme a necessidade da realidade social que emergem.

Enfim, a desistência do trabalho e do estudo não ocorreu e foi possível conciliar as atividades. Após a conclusão da graduação, a continuidade nos estudos se viabilizou por meio da realização de um curso de Especialização, na Área de concentração História e Região. Assim, no ano de 2004, como Trabalho de Conclusão de Curso, apresentamos a monografia intitulada “Patrimônio material e imaterial: uma análise sobre a relação que permeia sujeito e objeto”.

Alguém indagaria as razões de todo este resgate histórico pessoal: a finalidade desta contextualização da trajetória pessoal de vida? Porque faço parte da classe trabalhadora e minha trajetória de vida pessoal desde a adolescência foi marcada pelo fator econômico, e portanto, não pela categoria de gênero.

Predominantemente, a carência econômica pessoal, constituiu-se como fator de exclusão de outras possíveis opções de estudo e de trabalho (meu sonho em ser astrônoma, advogada, cantora lírica), como é o caso das opções praticáveis por outra classe social para o ingresso aos cursos da elite.

Nesse sentido, compreender a trajetória histórica dos indivíduos, inclusive a própria, como parte do movimento da história, e em diferentes momentos e fatos históricos, é relevante. O pressuposto de Adam Schaff (1995), de que estudar a

história é tentar compreender a realidade do presente, através do conhecimento do passado, é, de fato, nessa perspectiva, que está a chave para o entendimento e para conseguir formular explicações sobre a realidade social concreta em que o indivíduo está inserido.

O historiador, ao escrever a “história”, busca a razão dos fatos, dos processos e dos acontecimentos históricos, fazendo-o na ânsia de dar sentido à existência humana e de entender as circunstâncias atuais da vida social e individual. É a sua realidade de vida, a sua realidade histórica, que influenciará as indagações, através dos questionamentos e dos problemas colocados ao passado humano.

Partindo da realidade concreta da minha vida, o trabalho remunerado esteve desde cedo atrelado às minhas funções sociais, sendo parte da camada da população que necessita trabalhar para a manutenção própria: logo, foi necessário conciliar estudos e trabalho. Por isso, assim como outras mulheres trabalhadoras esperei os filhos crescerem para retornar aos estudos, e hoje aos 40 anos ainda continuo a questionar e é por isso que estou aqui, pesquisando sobre a mulher, a educação e o trabalho.

INTRODUÇÃO

Senhor! Tu que ensinaste, perdoa que eu ensine; que leve o nome de mestra, que Tu levaste pela Terra.

Dá-me o amor único de minha escola; que nem a queimadura da beleza seja capaz de roubar-lhe minha ternura de todos os instantes.

Mestre, faz-me perdurável o fervor e passageiro o desencanto. Arranca de mim este impuro desejo de justiça que ainda me perturba, a mesquinha insinuação de protesto que sobe de mim quando me ferem. Não me doa a incompreensão nem me entristeça o esquecimento das que ensine.

Dá-me o ser mais mãe que as mães, para poder amar e defender como elas o que não é carne de minha carne. Dá-me que alcance a fazer de uma de minhas crianças meu verso perfeito e a deixar-lhe cravada minha mais penetrante melodia, para quando meus lábios não cantem mais.

(Gabriela Mistral apud Louro 1997).

Diante da epígrafe acima, alguém poderia interrogar: Por que escrever a história das mulheres na educação? Pois bem, podemos responder a essa indagação, considerando que são as inquietações do tempo presente, vale dizer, as contradições e os questionamentos da realidade da vida, que fazem o pesquisador voltar ao passado em busca de respostas. Neste caso, em busca de compreender a presença da mulher, na história da educação, no Brasil.

O que, concretamente, nos aproximou dessa temática, foram os questionamentos referentes ao fato de a presença da mulher, no magistério, ser tão proeminente e algo “incentivado” pelos liberais e positivistas, no final do século XIX, que proclamavam, ser essa, a profissão mais adequada à mulher. Historicamente, a mulher não teve acesso à educação escolar, sendo a sua atuação reduzida ao ambiente doméstico e aos cuidados da casa, do marido e dos filhos. Eis aí um paradoxo, que ocorre de justamente em desviar o foco do mundo doméstico, para passar a “reverenciar” a mulher como o “ideal” para exercer a função de primeira educadora.

A História, escrita e reescrita é influenciada pelo desejo de esclarecer e compreender as transformações do homem em sociedade, provocando assim, no historiador, a busca pelo conhecimento do passado. Esse resgate acontece graças aos vestígios de fontes documentais, como é o caso de fontes impressas, visuais, audiovisuais, iconográficas, etc.

Marc Bloch, assim considerou a importância dos documentos para a memória e para a história:

[...] os documentos não aparecem, aqui ou ali, pelo efeito de um qualquer imperscrutável desígnio dos deuses. A sua presença ou a sua ausência, nos fundos dos arquivos, numa biblioteca, num terreno, dependeu de causas humanas que não escapam de forma alguma à análise, e os problemas postos por sua transmissão, longe de serem apenas exercícios de técnicos, tocam, eles próprios, no mais íntimo da vida do passado, pois o que assim se encontra posto em jogo é nada mais nada menos do que a passagem de recordação através das gerações (BLOCH, 2001, p. 77).

Compreendemos que o saber histórico possui sua própria historicidade, sendo a própria realidade histórica do historiador, o motor impulsionador das suas indagações, por meio dos questionamentos e dos problemas atuais, que serão colocados ao passado humano.

Foram esses os fatores que instigaram o ingresso no Programa de Pós-Graduação em Educação, na linha História da Educação, tendo como proposta de pesquisa, a presença da mulher na história da educação no contexto da feminização do magistério.

Em termos de método teórico-metodológico, pretendeu-se nortear este trabalho pela análise concreta da sociedade, compreendendo que a produção e a reprodução da vida estão relacionadas ao movimento econômico, político e cultural da história na qual os indivíduos produzem a sociedade. Com base no referencial teórico desenvolvido por Marx, que aqui tomamos como referência principal, foi preciso estudar o concreto e a prática social dos homens:

Não vê que o mundo sensível em seu redor é objeto dado diretamente para toda a eternidade, e sempre igual a si mesmo, mas antes o produto da indústria e do Estado da sociedade, isto é, um produto histórico, o resultado da atividade de toda uma série de gerações cada uma das quais ultrapassa a precedente, aperfeiçoando a sua indústria e o seu comércio, e modificava o seu regime social em função das necessidades (MARX, 1996, p. 26).

Assim fica posto, desde já, que interpretar a realidade mediante a compreensão do movimento da história, permite apreender sua totalidade, possibilitando explicar a sociedade e como ela se constitui, entendendo que o caráter social e histórico do homem é resultado da atividade concreta da sua maneira de viver.

Apropriando-se desse conhecimento e tomando consciência dessa realidade, é possível, então, realizar a crítica à realidade, revelando-a, e contribuindo de forma que

seja possível a superação desse sistema no qual estamos inseridos (sociedade injusta, exploratória, desigual), para uma sociedade amplamente democrática e justa. Para a superação das injustiças e das desigualdades que oprimem homens e mulheres, é preciso realizar estudos e pesquisas que proporcionem contribuições para o conhecimento e para a divulgação da história, em âmbito local, nacional e internacional.

Nesse sentido, este estudo tem como objetivo geral, compreender o sentido da presença da mulher na História da Educação no processo de feminização do magistério, apreendendo esse fenômeno no Brasil. Entendemos que, para início dos estudos sobre essa temática, é pertinente considerar, mesmo que de forma breve, o panorama em que se apresentam os estudos sobre a mulher. Podemos caracterizar esses estudos em três grandes momentos: 1) o movimento em favor da história das mulheres; 2) o movimento feminista; e 3) as relações de gênero. Nosso estudo está embasado na compreensão da mulher no contexto da História da Educação, entendendo-a não como um ser em si, mas, como parte de uma totalidade.

Mary Del Priore (1997) e Jane Soares de Almeida (1998), consideram que faltam historiadores, homens e mulheres, que interpretem com maior frequência, o estabelecimento, a gênese e a importância dos fatos históricos que envolvem as mulheres. Alertam, ainda, que são poucas as pesquisas regionais e sínteses que nos permitam vislumbrar o passado, apreendendo o momento presente, e quem sabe, mudar o futuro.

No primeiro capítulo, intitulado “Interpretações historiográficas sobre as mulheres” apresentamos o panorama das abordagens historiográficas e dos novos paradigmas na historiografia, que surgiram mediante as críticas às correntes historiográficas tradicionais, dando início às mudanças e às novas abordagens no campo da história. Esse movimento historiográfico consistiu em apresentar novos problemas e conseqüentemente, trouxeram à discussão a própria história. Essas abordagens modificaram, enriqueceram e subvertem os setores tradicionais da história. Assim, novos objetos surgiram no campo epistemológico da história.

Nesse novo campo de pesquisas, emergiram os chamados excluídos da história, oportunizando-se assim a abertura para as pesquisas que tiveram como temática a presença da mulher e suas relações e interações nos fatos históricos da humanidade. As novas abordagens inauguradas a partir dessa nova proposta historiográfica permitiram aos historiadores não ficarem engessados aos documentos oficiais ou

públicos e relatos escritos; podendo, assim, utilizar outras fontes e outros vestígios para a análise e compreensão do passado. De fato, “[...] a Nova História contribuiu para a ampliação considerável dos objetos e estratégias de pesquisa e a reivindicação do individual, do subjetivo, do simbólico como dimensões necessárias e legítimas da análise histórica” (CARDOSO, 1997, p. 22).

Nosso objetivo não foi somente apresentar um panorama sobre o movimento em favor da escrita da história das mulheres, e sim, compreender a dinâmica desse movimento historiográfico. A partir desta proposta percebemos que na historiografia tradicional, havia, por assim dizer, um ocultamento do papel das mulheres na história. O que pretendemos, mais especificamente, foi discutir como se deu a presença e a função social da mulher no contexto da História, situando-a como sujeito histórico.

No segundo capítulo, “O trabalho, a educação escolar e a mulher nos século XIX-XX”, procuramos entender a organização escolar no Brasil e a educação da mulher, como ela foi primeiramente marginalizada do meio escolar, para num momento posterior ser incorporada, primeiro como aluna e depois como professora. Verificamos que, esse processo está relacionado ao movimento resultante do modo de produção da sociedade, em que a divisão social do trabalho irá direcionar as funções e o lugar em que homens e mulheres devam estar. Nesse sentido, o processo de expansão escolar no Brasil, irá concomitantemente entrelaçar-se ao processo de mudanças da instituição escolar e nos novos ditames da escola e da função feminina na sociedade.

Como afirmam Gilberto Luiz Alves (2006) e Guacira Lopes Louro (2012), a instituição escola teve, ao longo dos séculos, transformações sociais de acordo com o contexto histórico e sob as inclinações políticas e econômicas da sociedade.

Assim, apresentar a mulher como sujeito histórico é posicionamento analítico recente no campo da História, algo que vem, especificamente, desde os anos 1970, passando por uma expansão nos estudos históricos e assim instituindo novas perspectivas para se estudar, escrever e interpretar a História. Concomitantemente, desde o alargamento do conceito de documento, ao proporem novos objetos de estudo, alguns historiadores vem, ao longo dos anos, propondo novos enfoques para se compreender e escrever a História, tendo assim contribuído para o desenvolvimento de estudos sobre as mulheres.

Neste capítulo, ainda, examinaremos as funções sociais da mulher ao longo do tempo, entendendo que essas funções estiveram sempre em processo de

modificação, pois foram sendo historicamente construídas, até posicionarem as mulheres, a partir da modernidade, a serviço do capital no cenário da sociedade capitalista. A partir da construção social de suas funções, a mulher, no Brasil, sob a luz do ideário francês, tentou difundir o novo regime por meio da imagem feminina, representando a república.

No terceiro capítulo, denominado “A mulher como educadora segundo o ideário do positivismo”, apresentaremos a mulher como símbolo da República na reestruturação nacional do país e o seu papel como educadora para a humanidade brasileira. A inserção das mulheres como professoras, na família e na sociedade, vinha ao encontro do momento histórico, pois assim também as mulheres poderiam aliar-se aos movimentos sociais em busca de igualdade de direitos sociais, de liberdade social e de independência financeira, ao mesmo tempo em que a democratização do ensino, o ensino da mulher e a mulher no ensino, fazem parte do mesmo discurso.

Veremos como o positivismo utilizará da figura feminina como alegoria, num primeiro momento, querendo referir-se à Humanidade, e em seguida, à Pátria e à Família. A imagem feminina simbolizou a liberdade desde a Roma antiga, sendo que, na Revolução francesa, a imagem feminina foi novamente utilizada. O ideário positivista comtiano empregou a alegoria, pois entendia que a República era a forma ideal de organização da sociedade e a mulher representava, idealmente, essa Humanidade.

Para o positivismo, a mulher era quem melhor representava o ideal para humanidade. É por isso que os pensadores e políticos positivistas foram tão incisivos sobre o papel da mulher na nova sociedade, que então, se almejava. Ela deveria ser a educadora primeira da criança, do seu filho, cuidando assim do marido e da casa, no papel de educadora da humanidade.

As qualidades consideradas femininas, deveriam ser reproduzidas, via educação realizada por mulheres professoras. Assim, as expectativas que eram cultivadas a respeito da figura das mulheres, eram as mesmas em relação à classe trabalhadora; a saber, ser educada e educar através do exemplo, reproduzindo, conseqüentemente, uma forma de ser que interessasse ao sistema socioeconômico que estava em implantação.

Essa pesquisa, é de cunho bibliográfico e documental. Quanto as suas fontes bibliográficas, priorizamos alguns autores, como: Saffioti (2013); Louro (2012);

Cardoso (2011); Almeida (2004 e 2006); Alves (2004); Soihet (1998) e Priore (1997). E documental, com as fontes primárias levantadas junto ao CPDOC – Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil, da Fundação Getúlio Vargas e da Igreja Positivista do Brasil, no Rio de Janeiro.

A presença da mulher, no contexto da História da Educação, assim como a importância do seu papel como educadora no processo de desenvolvimento e de expansão da Escola Pública no Brasil, constituiu-se em uma importante categoria de análise. Possibilita compreender outro importante aspecto das relações sociais, o de que o sujeito inelutavelmente está condicionado a elas, mas essas relações, sempre, também, consistem em um caminho de mão dupla, pois modelam e deixam-se modelar pelos sujeitos.

Veremos então o processo paradoxal que ocorreu ao longo dos séculos XIX a XX, em que a mulher passa de marginalizada do processo educativo, para, então, protagonizar o papel fundamental para a educação, enquanto agente capaz de formar cidadãos aptos a integrar a sociedade.

Atualmente é sobejamente sabido, em várias áreas do conhecimento nas Ciências Humanas, as construções dos papéis sociais se constituem, enquanto objeto de análise, a partir de discursos ideológicos, pelos veículos de comunicação social, predominantes, assumirem estados de naturalização para os sujeitos. Esse movimento de criação, adaptação, mudanças e rupturas, revelam as contradições sociais e as transformações que o capital realiza, incessantemente, sempre na expectativa de sua manutenção.

Quanto ao referencial teórico-metodológico, entendemos que o materialismo histórico-dialético vislumbra a leitura e a compreensão da realidade. Assim procederemos quanto ao nosso objeto de pesquisa, para compreendermos o processo de feminização do magistério, não excluindo a produção historiográfica em suas diferentes matrizes, atualmente em desenvolvimento, no âmbito das universidades.

CAPITULO I

INTERPRETAÇÕES HISTORIOGRÁFICAS SOBRE AS MULHERES

Devemos fazer as perguntas “feministas”; porém, devemos nos esforçar em apresentar respostas marxistas (MITCHELL, 1977, p. 109).

1.1. Abordagens nos estudos sobre as mulheres

O propósito em apresentar um panorama das correntes historiográficas é identificar em que medida contribuíram para a constituição do campo de estudo da história das mulheres.

De acordo com Gonçalves (2006), as questões relacionadas às mulheres e ao gênero, emergem da realidade:

Aos poucos, como se tivesse “autonomia própria”, o elemento gênero passou a ter importância em minha pesquisa, insinuando-se, primeiramente, nos dados quantitativos – logo eles, aparentemente “tão neutros” -, que confirmavam as conclusões dos estudos anteriores de que ao comportamento das práticas de alforria de forma alguma era indiferente a distinção por gênero. Das diversas fontes que utilizei, algumas davam conta de ex-escravas não apenas participavam ativamente das atividades econômicas da região, como moviam causas judiciais nas quais reivindicavam direitos à preservação da própria liberdade ou a de terceiros, como filhos e outros parentes e lutavam pelo reconhecimento de prerrogativas conquistadas ainda no cativeiro (GONÇALVES, 2006, p. 11).

Essas constatações despertaram a convicção sobre a importância em considerar a categoria gênero na compreensão dos processos históricos, desde os mais fragmentários até aqueles mais abrangentes. A autora destaca a relevância dos movimentos femininos ao longo da história, com seus graus variáveis de organização, dependendo de cada região e contexto histórico.

A luta feminina, coletiva ou individual, ganhou maior evidência a partir do século XIX, presente em várias revoluções: “Sobretudo na França, onde muitas mulheres, além de participarem nas manifestações públicas, como as *tricoteuses*, mulheres que assistiam tricotando nas galerias, impedidas que estavam de tomar partes diretas no debates [...]” (GONÇALVES, 2006, p. 18).

As mulheres estiveram e fizeram história. O resgate histórico da presença da mulher revela o fato de que ela esteve à margem da história escrita tradicional, sob a visão da cultura patriarcal. Esse resgate histórico vem ao encontro ao que Saviani afirma:

Mas por que queremos conhecer a história? Por que queremos estudar o passado, isto é, as coisas realizadas pelas gerações anteriores? Considerando que é pela história que nós nos formamos como homens; que é por ela que nós nos conhecemos e ascendemos à plena consciência do que somos; que pelo estudo do que fomos no passado descobrimos ao mesmo tempo o que somos no presente e o que podemos vir a ser no futuro, o conhecimento histórico emerge como uma necessidade vital de todo ser humano (SAVIANI, 2008, p. 3).

O mesmo autor destaca que a realidade humana se constrói a partir da relação com os outros e se desenvolve no tempo. Essa memória se configura como uma faculdade específica e essencialmente humana, atingindo sua máxima expressão manifestada como memória histórica.

Compreende-se que, em relação memória histórica da mulher houve ausência dos registros históricos, ou pelo debate referente à sua posição social e atuação na sociedade. A inserção da mulher como sujeito histórico é, portanto, recente, sendo resultado de várias contribuições como o movimento feminista, os novos paradigmas científicos e dos *Annales*¹.

Para João Carlos da Silva (2008), a Escola dos *Annales*, ao direcionar as pesquisas do âmbito político para o social, possibilitou estudos sobre a vida privada, as práticas cotidianas, a família, o casamento, a sexualidade, etc. Nesse sentido, incorporar a mulher na história significou: “Avançar caminhos sinuosos, desconhecidos, como a esfera do privado e das relações cotidianas, território em que os historiadores pouco estiveram atentos. Assim, singularidades sem importância maior para a história tradicional tiveram de ser buscadas com um novo olhar” (SILVA, 2008, p. 227).

É importante compreender que, a partir dessas novas interpretações historiográficas, as quais, utilizando-se de novas abordagens e métodos, trouxeram à cena, em âmbito geral, a evidência da presença feminina. Dessa dinâmica decorre sua inserção na historiografia, consolidando-se como campo de pesquisa.

¹ A revista “*Annales d’histoire économique et sociale*”, fundada por Lucien Febvre (1874-1955) e Marc Bloch (1886-1944). Numa proposta de escrever a história pela perspectiva de uma reflexão econômica e social. Os autores dos *Annales* insistem sobre a diversidade de documentos que podem e devem ser utilizados pelo historiador, e que, portanto, é “seu material arqueológico”. Rompem também com a escola metódica, superando os limites da história nacional e abrindo horizontes mais amplos, apresentando em primeiro lugar, o interesse pela atualidade e o presente. Ver mais em CAIRE-JABINET, Marie-Paule. **Introdução à historiografia**. Bauru: EDUSC, 2003.

Essas abordagens contribuíram para a pesquisa da presença da mulher na história da educação. A partir dos anos 1960, especialmente, no mundo ocidental, os historiadores em geral, e as historiadoras feministas em particular, insistiram em mostrar que a história das mulheres era importante. Conseqüentemente, consolidou-se o campo de pesquisa, que, em um primeiro momento apresentou a história das mulheres notáveis, e posteriormente, uma história das contribuições feitas pelos movimentos e em eventos considerados importantes. Seguido pela história ginecocêntrica²², no fim dos anos 1970 e pela história do gênero, nos anos 1980:

A metodologia utilizada inclui (1) a thompsoniana, pela qual a história se escreve de baixo para cima, baseada em pressupostos de que o capitalismo oprime as mulheres tanto quanto o **patriarcalismo**; (2) a da reconceitualização da história, na qual se analisa o **gênero** como um construto diferente das categorias biológicas; (3) a da perspectiva histórica, através da qual a história é **reescrita** e proporciona uma plataforma para a ação [...] (BONNICI, 2007, p. 140).

Em vista disso, a História das Mulheres se fundou na constatação da negação e do esquecimento na história da humanidade, associada ao movimento do feminismo e ao florescimento intelectual da antropologia, da história das mentalidades, assim como, da história social e das pesquisas sobre a memória popular. Esses estudos contribuíram para desvelar o potencial das fontes documentais, para os estudos feministas e sobre as relações de gênero na história.

Tal abordagem demonstrou ainda a relativa importância a uma série de registros documentais não formais, que cooperou, para a reconstituição dos processos em que as mulheres apareceram como agentes, com maior ou menor ênfase no caráter relacional entre os sexos:

Trabalhos teóricos da última década estão perpassados por uma justificável e bem-vinda preocupação de classe, enfatizando a inépcia das crianças dos estrados inferiores e a inabilidade da escola para atendê-las em suas necessidades. Mas referem-se apenas a um professor ou aluno ideal, no masculino genérico, como se o prisma de classe fosse suficiente para entender a realidade (ROSEMBERG, 1992, p. 159-160).

²² A literatura “ginocêntrica ou ginecocêntrica” refere-se a produção de autoria feminina em oposição à literatura (falocêntrica) de autoria masculina predominante até o início do século XIX.

Nesse sentido, as pesquisas no campo da educação revelaram a ausência da percepção de sexo feminino. A autora destaca a importância dos estudos sobre a presença da mulher na história da educação e os modelos tradicionais das pesquisas.

Andrea Lisly Gonçalves (2006), também ressalta a importância da historiografia da 'História da educação', afirmando que essa abordagem revelou a necessidade do reconhecimento de que o professorado (o corpo docente) era composto, em sua maioria, por mulheres. Nesse sentido, os estudos sobre a presença feminina na educação são fundamentais para se entender sua posição, em um primeiro momento, marginalizada da educação escolar - como aluna - e, posteriormente, incorporada e elevada à posição de educadora.

Considerada biologicamente inferior, confinada ao espaço privado, os estudos sobre a presença da mulher na educação, revelaram a importância de se compreender que esse enfoque faz parte da divisão sexual do trabalho, em que, tornará o sexo feminino agente na expansão do processo educacional do país, como profissional da educação.

Para Nailda Marinho da Costa Bonato (2007), é necessário estudar a história das mulheres, para pensar a feminização do magistério no presente; especificamente, inserida na educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental: "Para tanto se faz necessário retornar ao passado, visando compreender como mulheres e homens pensaram esse campo profissional" (BONATO, 2007, p. 1).

Historicamente, as mulheres estiveram limitadas ao ambiente doméstico, tendo o acesso à educação formal facultado (educação exclusiva à classe burguesa e aos meninos). Àquelas que tiveram alguma formação, tinham condições de pagar um mestre escola, ou ainda, estudar fora do país. Muitas exerceram atividades de registro, em um tipo de escrita típico do espaço privado, como diários, cartas, memórias, biografias:

Potencializadas pela crescente aceitação de que o exercício do poder político não se limitava apenas ao espaço público, ao âmbito do Estado, tais fontes foram essenciais para evidenciar os contrapoderes exercidos pelas mulheres nos 'recônditos do lar', junto à família, no exercício de atividades e ocupações que, grosso modo, surgiam como extensão daquelas realizadas no espaço doméstico, no interior das comunidades onde atuaram, com diferentes características, em se tratando, de áreas urbanas ou rurais (GONÇALVES, 2006, p. 87).

As fontes documentais deixadas por mulheres contribuíram para o desenvolvimento das pesquisas e dos estudos, confirmando sua função social restrita

ao ambiente doméstico. A autora entende que o uso dessas fontes, assim como, a temática da presença da mulher na história da educação, não se trata apenas de uma valorização da história do ensino. Diz respeito à reconstituição da história da escrita e da leitura, trazendo elementos sobre a história das mulheres, até pouco tempo não reconhecidos como parte integrante de um processo mais amplo, que se constituiu na educação brasileira.

Nessa perspectiva, utilizando-se de fontes até então não exploradas, Mary Del Priore (1997), apresenta, em “A História das Mulheres no Brasil”, o resultado de estudos realizados por pesquisadores brasileiros, utilizando-se dessas novas abordagens. A obra desvela a história, não somente das mulheres, mas, de suas famílias, das crianças, do trabalho, da mídia, da literatura, da história de seu corpo, da sua sexualidade, da violência sofrida, dos seus amores e dos seus sentimentos.

No bojo da renovação historiográfica, estas novas abordagens utilizaram-se das fontes documentais, como diários, fotografias, correspondências, testamentos, relatórios médicos e policiais, jornais e pintura. Estes estudos ainda revelaram as transformações ocorridas em meio à consolidação do capitalismo, sistema socioeconômico que incrementou mudanças na convivência social e o surgimento de uma nova mentalidade que reorganizou os espaços familiares, em meio a ascensão da burguesia como classe dominante.

Rachel Soihet (2011), em seus estudos, nos anos 1980, afirma a importância que tais abordagens tiveram para a historiografia³. A autora, parafraseando Lucien Febvre, em relação ao conhecimento histórico, afirma que devemos ter como referência “os homens, nunca o homem” assim como é inadequado falar da história da mulher.

As mulheres estão em diversas condições sociais, etnia, crenças religiosas. Sua trajetória é marcada pelas inúmeras diferenças, constituindo-se na ‘histórias das mulheres’, em suas várias classificações, a mulher camponesa, a mulher operária, a mulher negra, etc. Para a autora, o marxismo do século XIX, considerou a

³ Rachel Soihet cita algumas pesquisadoras, como referência, nos estudos nesse tipo de abordagem. Assim, as historiadoras Michelle Perrot, Arlette Farge, Natalie Z. Davis são ressaltadas como pioneiras nesse tipo de abordagem no plano internacional. No Brasil, resalta o estudo de Maria Odila da Silva Dias, “Quotidiano e Poder em São Paulo no Século XIX” (São Paulo, Editora Brasiliense, 1984). Esses estudos primeiro registram que a mulher, quando aparece na história, é a mulher natureza *versus* homem cultura e a relação de ambos é tida como um dos motores da história. Depois, na modernidade tardia, o positivismo tem interesse na história política e pelo domínio público, privilegiando fontes administrativas (oficiais) nas quais as mulheres pouco aparecem.

problemática que divide homens e mulheres uma questão secundária, que encontraria solução com o fim da contradição principal: a instauração da sociedade sem classes, a partir da mudança no modo de produção.

A questão das mulheres só apareceu como preocupação nas pesquisas, mediante a renovação das: “Correntes revisionistas marxistas, engajadas no movimento da história social apresentam uma postura diversa ao assumirem, como objetos de estudo, os grupos ultrapassados pela história, as massas populares sem um nível significativo de organização e também as mulheres do povo” (SOIHET, 2011, p.264).

A interdisciplinaridade, uma prática enfatizada nos últimos tempos pelos historiadores, assume importante papel nos estudos sobre as mulheres, sendo assim, enfatizado pela autora: “O desenvolvimento dos novos campos de pesquisa como a história das mentalidades e a história cultural reforça o avanço na abordagem do feminino”, (SOIHET, 2011, p. 264).

Para Joan Scott (1995), a emergência da história das mulheres como um campo de estudo acompanhou o movimento feminista⁴, na luta pelas melhorias das condições profissionais, assim como, ampliou seus limites na história, ou seja, houve reciprocidade de ambos os movimentos⁵.

Helena Hirata (2007), por sua vez, chama atenção dizendo que é nesse período, sob o impulso do movimento feminista, que o conceito de divisão sexual tornou-se objeto de análise de trabalhos, primeiramente na Etnologia, depois na sociologia e na História:

Foi com a tomada de consciência de uma “opressão” específica que teve o movimento das mulheres: torna-se então “evidente” que uma enorme massa de trabalho é efetuada gratuitamente pelas mulheres, que esse trabalho é invisível, que é realizado não para elas mesmas, mas para outros e sempre em nome da natureza, do amor e do dever

⁴ Movimento feminista. Para Allebrandt (2009), o feminismo surgiu no final do século XVIII, com as revoluções democráticas. No século XIX, centrado na demanda de direitos e seguindo a agenda de reivindicações, o feminismo colocou o direito ao voto e ao trabalho como prioridade. No século XX, Simone de Beauvoir, contestou o determinismo biológico e a função da maternidade.

⁵ O predomínio de imagens que atribuíam às mulheres os papéis de vítima ou de rebelde. De acordo Mary Nash, o debate sobre a opressão da mulher e seu papel na história ter-se-ia inaugurado na década de 1940, por iniciativa da historiadora norte-americana Mary Beard, com a obra “Woman as Force in History”, que aborda a questão da marginalização da mulher nos estudos históricos e atribui essa ausência ao fato de a grande maioria dos historiadores, sendo homens, terem sistematicamente ignorado as mulheres em seus estudos. O historiador J. M. Hexter rebateu a autora dizendo que o fato é que as mulheres não tiveram participação efetiva nos grandes acontecimentos políticos e sociais. Simone Beauvoir, na obra “Segundo Sexo”, diz que a mulher, ao viver em função do outro, a serviço do patriarcado, não tinha projeto de vida própria, sujeitando-se ao protagonista e agente da história: o homem. Dos debates sobre a passividade das mulheres frente à opressão patriarcal e as suas desafortunadas histórias pessoais, apresentando-a como “mulheres espancadas, enganadas, humilhadas, violentadas, sub-remuneradas, abandonadas, loucas e enfermas...”, surge a mulher rebelde.

materno [...] essa denúncia se desdobrará em uma dupla jornada (HIRATA, 2007, p. 597).

Nos anos 1960 e 1970, o movimento feminista foi marcado pelas reivindicações em favor das mulheres, contribuindo para o fortalecimento do campo de estudos para a história das mulheres. Esse movimento provocou debates e discussões no meio acadêmico, surgindo grupos de estudos, cursos afins, boletins específicos e revistas especializadas, institucionalizando-se em campo de estudo em diversos países do mundo⁶.

Scott (1995), considera que os historiadores sociais entendiam as 'mulheres' como uma categoria homogênea, formada de pessoas biologicamente femininas que se moviam em contextos e papéis diferentes, cuja essência, como mulher, não se alterava. Essa leitura contribuiu para o discurso da identidade coletiva, favorecendo o movimento feminista. Firmou-se, assim, o antagonismo homem *versus* mulher, favorecendo uma mobilização política importante⁷.

Os estudos feministas refutavam a explicação simplista de que a inferioridade social das mulheres era fruto de suas características biológicas. Nesse sentido, mostrar que a desigualdade entre homens e mulheres não estava inscrita na natureza humana, significava, principalmente, que o fenômeno da desigualdade poderia e deveria ser combatido pela modificação da natureza.

Soihet (2011), alerta que o movimento feminista, da década de 1960, teve como objetivo o acesso das mulheres à cidadania plena, aos direitos civis. Embora as conquistas do movimento feminista sejam relevantes, não levaram em consideração

⁶ Os "Estudos feministas" na historiografia ocorrem como consequência do Movimento feminista. Para informações sobre o assunto, sugerimos o livro *Desigualdades de Gênero, Raça e Etnia*, obra organizada pela Universidade Luterana do Brasil. Curitiba. Ibpx, 2009.

⁷ No final da década de 1970, tensões no interior da disciplina e no movimento político, questionou-se sobre a viabilidade da categoria das "mulheres" e para introduzir a "diferença" como um problema a ser analisado: "a fragmentação de uma ideia universal de 'mulheres' por classe, raça, etnia e sexualidade associava-se a diferenças políticas sérias no seio do movimento feminista", assim, da identidade única entre as mulheres, passa-se à certeza da existência de múltiplas identidades. A mudança de categoria de análise "mulheres" para "gênero" pretende demonstrar que a primeira categoria expressava a análise do sujeito universal (todas as mulheres), o que, na realidade, não ocorria, pois, dentro dessa categoria "mulheres" existem as diferenças de classe e de raça. Por exemplo, mulheres da elite branca, mulheres brancas das camadas populares, mulheres negras escravas, mulheres negras trabalhadoras, ou seja, múltiplas identidades. Assim, a proposta da categoria gênero é englobar todas essas alteridades que correspondem à própria categoria de análise. É necessário ser realizada uma revisão dos recursos metodológicos e a ampliação dos campos de investigação histórica, fazendo-o através do tratamento das esferas em que há maior evidência da participação feminina, apreendendo as diversas dimensões da sua experiência histórica, pois "[...] tais recomendações convergem para a necessidade de se focalizar as relações entre os sexos e a categoria de gênero". (SOIHET, 2011, p. 266)

os limites impostos pelas relações capitalistas de produção. A autora afirma ainda que os **estudos feministas** questionam os paradigmas das ciências e as definições tradicionais de sociedade, de política, de público, de privado, de autonomia, de liberdade, etc.

De acordo com Ilze Zirbel (2007), a reflexão teórica e a militância política são as características do feminismo. O ingresso dos estudos feministas, no meio acadêmico, originou a criação de grupos de pesquisa, com o intuito de organizar e elaborar teorias e práticas acumuladas pelo feminismo.

Outra característica dos **estudos feministas** é o seu compromisso com a transformação social e a afirmação das mulheres como sujeitos políticos e sujeitos do conhecimento. Pensar a cultura e ampliar o conhecimento sobre a relação das mulheres com a sociedade, são as marcas desses grupos. A tomada de consciência das mulheres de que sofriam uma opressão específica no desenvolvimento do trabalho doméstico, sem que esse fosse reconhecido como trabalho e sim, como função inerente a de esposa, mãe, dona de casa, desencadeou inúmeros estudos exploratórios.

De acordo com Hirata e Kergoat (2007), o termo “divisão sexual do trabalho” foi tema de inúmeros trabalhos, a partir dos anos 1970, apresentando a distribuição diferencial entre homens e mulheres no mercado de trabalho, nos ofícios e nas profissões, e as variações no tempo e no espaço dessa distribuição, analisando como ela se associa à divisão desigual do trabalho doméstico entre os sexos:

Pouco a pouco, as análises passaram a abordar o trabalho doméstico como atividade de trabalho tanto quanto o trabalho profissional ‘simultaneamente’, análises que procuram remontar à nascente dessas desigualdades e, portanto, compreender a natureza do sistema que dá origem a elas (HIRATA; KERGOAT, 2007, p.597).

Para as autoras, esses estudos deveriam ultrapassar os limites da denúncia da desigualdade entre homens e mulheres, devendo, portanto, retomar os processos sobre os quais a sociedade se utiliza para hierarquizar as atividades, diferenciando as tarefas, dividindo-as por sexo. A definição do conceito de “divisão sexual do trabalho”, sua genealogia e as categorias que nele irão florescer, para as análises e o desenvolvimento de trabalhos, serão retomadas mais adiante, nesta pesquisa.

1.2. O gênero como categoria de análise

A partir da década de 1960 que a denominada ‘segunda onda’ do movimento feminista, reivindica, além das preocupações sociais e políticas, novas formulações teóricas. No âmbito do debate entre militantes e estudiosas, será engendrado e problematizado o conceito de gênero⁸.

As manifestações coletivas da insatisfação e do protesto de diferentes grupos, demonstravam sua inconformidade e desencanto em relação aos tradicionais arranjos sociais e políticos das teorias universais, ao formalismo acadêmico, à discriminação, à segregação e ao silenciamento.

De acordo com Guacira Lopes Louro (2012), o ano de 1968 deve ser considerado como uma referência ao movimento que vinha se constituindo e se desdobrando em movimentos específicos. É nessa efervescência social e política de contestação e de transformação que o movimento feminista ressurgiu, expressando-se, não apenas mediante grupos de conscientização, de marchas e protestos públicos, mas através de livros, jornais e revistas:

Tornar visível aquela que fora ocultada foi o grande objetivo das estudiosas feministas desses primeiros tempos. A segregação social e política a que as mulheres foram historicamente conduzidas tivera como consequência a sua ampla invisibilidade como sujeito – inclusive como sujeito da ciência. É preciso notar que essa invisibilidade, produzida a partir de múltiplos discursos que caracterizaram a esfera do privado, o mundo doméstico, como o “verdadeiro” universo da mulher, já vinham sendo gradativamente rompida por algumas mulheres. Sem dúvida, desde há muito tempo, as mulheres das classes trabalhadoras e camponesas exerciam atividades fora lar, nas fábricas, nas oficinas e nas lavouras. Gradativamente, essas e outras mulheres passaram a ocupar também escritórios, lojas, escolas e hospitais. Suas atividades, no entanto, eram quase sempre (como são ainda, hoje, em boa parte) rigidamente controladas e dirigidas por homens e geralmente representadas como secundárias, “de apoio”, de assessoria ou auxílio, muitas vezes ligadas à assistência, ao cuidado ou à educação (LOURO, 2012, p. 21).

Os estudos da mulher pretendiam, a partir de então, demonstrar as características dessas ocupações, bem como a ocultação do rotineiro trabalho doméstico considerado improdutivo, trabalho produtivo, não remunerado. Mais que isso, as estudiosas feministas também demonstraram e denunciaram a ausência

⁸ Para Louro (2012) ao nos referirmos ao feminismo como um movimento social organizado, estamos falando do movimento ocorrido no Ocidente, no século XIX. Na virada do século, as manifestações contra a discriminação feminina adquiriram uma visibilidade e uma expressividade maior no chamado “sufragismo”, ou seja, na luta pelo direito ao voto feminino. Esse movimento é reconhecido como a primeira onda do feminismo. Ver também ALLEBRANDT (2009).

feminina nas Ciências, nas Letras e nas Artes. Esses primeiros estudos são caracterizados pela descrição das condições de vida e do trabalho em diferentes espaços, apontando as desigualdades sociais, políticas, econômicas, jurídicas e denunciando a opressão e a submissão feminina.

Louro (2012), afirma que esses estudos iniciais têm sua importância, mas a necessidade de se avançar no debate era imprescindível:

Para que se compreenda o lugar e as relações de homens e mulheres numa sociedade importa observar não exatamente seus sexos, mas sim tudo o que socialmente se construiu sobre os sexos. O debate vai se constituir, então, através de uma nova linguagem, na qual *gênero* será um conceito fundamental (LOURO, 2012, p. 25).

O conceito de gênero passou a ser usado como uma ferramenta analítica que é, ao mesmo tempo, uma ferramenta política. Ao direcionar-se para o caráter social, é enfatizada a construção social e histórica produzida sobre as características biológicas.

O termo passou a ser usado de forma relacional, ainda que fossem priorizados os estudos e a análise sobre as mulheres, referiu-se também aos homens, fazendo com que se pensasse de forma plural, acentuando-se que os projetos e as representações sobre mulheres e homens são diversos; as concepções de gênero demonstraram existir diferenças, não apenas entre as sociedades, mas também no interior delas, ao serem considerados os diversos grupos (etnia, religião e de classe).

Soihet (2011), entende que o estudo de gênero consistiu também no aspecto relacional entre as mulheres e os homens, pois não há como estudar em separado, já que ambos coexistem para o estudo:

O termo gênero foi proposto na expectativa de que a pesquisa sobre as mulheres transformaria fundamentalmente os paradigmas da disciplina, acrescentando novos temas, impondo uma reavaliação crítica das premissas e critérios do trabalho científico existente, e tal metodologia implicaria não apenas 'uma nova história das mulheres', mas uma 'nova história' (SOIHET, 2011, p. 266).

Ao utilizar-se da categoria gênero, a proposta era inscrever a mulher na história oficial, o que implicaria na redefinição e no alargamento das noções tradicionais do que é historicamente importante, ou seja, a inclusão da análise da experiência pessoal e subjetiva e não somente as atividades públicas e políticas.

Como já exposto, a categoria de análise “gênero” não deveria ser usada apenas como um conceito associado ao estudo relativo das mulheres, contudo, ele não tem a força de análise suficiente para interrogar e mudar os paradigmas históricos existentes. Dessa maneira, o desafio teórico consistiu na análise da relação entre experiências masculinas e femininas, no passado, e também sua ligação entre a história do passado e as práticas históricas atuais. O desafio do “gênero” como categoria de análise é assim descrito por Scott:

As abordagens utilizadas pela maioria dos(as) historiadores(as) se dividem em duas categorias distintas. A primeira é essencialmente descritiva, isto é, ela se refere à existência de fenômenos ou realidades sem interpretar, explicar ou atribuir uma causalidade. O segundo uso é de ordem causal, ele elabora teorias sobre a natureza dos fenômenos e das realidades, buscando entender como e por que aqueles tomam a forma que eles têm (SCOTT, 1995, p. 6).

O uso do termo “gênero” como sinônimo de “mulheres” tem substituído, ao longo dos anos, os trabalhos que tinham como tema a “história das mulheres”. Isso foi acontecendo sob a alegação de que o uso do termo “gênero” atribuiria seriedade e erudição ao trabalho, como conotação mais objetiva e neutra do que o termo “mulheres”. Entendemos que aí está a grande armadilha que acabou por esvaziar o debate, colocando em dificuldade a construção de uma história das mulheres.

Corroboramos com a posição de Scott de que o resgate histórico da presença, da atuação, da passividade, bem como, da inclusão da mulher na história, somente irá se concretizar a partir do momento em que a própria mulher tome consciência plena de quem ela é, sua função e atuação na sociedade, bem como, tome consciência da existência da desigualdade e da opressão a que está sujeita.

A substituição da nomenclatura “história das mulheres” pelo uso do termo “gênero”, teve como finalidade a desassociação da posição feminista. Seu uso teve a intenção de não atribuir tomada de posição sobre desigualdade, afastando-se de certa maneira, do objetivo original, de trazer a mulher à cena.

Apesar da relevância desse debate, esclarecemos que não está em discussão e não se constitui objeto de análise, neste trabalho, o uso do termo “gênero” para exame nos estudos sobre as mulheres. Como já explicitamos, estamos apresentando o panorama da renovação historiográfica sobre a escrita das mulheres na história, fenômeno que ocorreu, simultaneamente, ao movimento feminista ou por ele, como assim preferem alguns autores.

Como pesquisadora, sentimos a necessidade de compreendermos a mulher na história, tendo assim, realizado esse apontamento panorâmico sobre a história das mulheres, do movimento feminista e estudos feministas. Essa visão nos permitiu compreender o movimento da história, propiciando condições de análise e interpretação das questões e fenômenos históricos:

A história tem a ver fundamentalmente com o homem, com as mudanças, com as transformações, com o tempo e com a atuação do homem no meio e na natureza. Ela resulta das relações dos homens entre si e destes com a natureza em determinadas condições e em determinados momentos; em síntese é expressão do trabalho humano. Este é uma condição fundamental para o homem. Homem e trabalho se identificam. Um não pode ser compreendido e explicado sem o outro (CASTANHA; ORSO, 2008, p. 8).

Deste modo, foi preciso compreender a mulher como ser social na historiografia. O levantamento historiográfico permitiu vislumbrar uma condição social imposta que foi construída ao longo do tempo, mediante as necessidades sociais e econômicas. Como alerta Joana Maria Pedro (1996):

Nunca é demais lembrar que o crescimento da troca de mercadorias – responsável pela delimitação da família perante a esfera da reprodução social –, ao romper os limites da economia doméstica, provocou, no Ocidente capitalista, uma nova divisão dos papéis sexuais, e a redução das mulheres aos papéis familiares. A mercantilização das relações sociais, advinda com a expansão do mercado capitalista, criou cargos e funções destinados exclusivamente aos homens. A complexidade adquirida pelas transações capitalistas criou especialidades, das quais as mulheres foram excluídas. Este projeto, composto inicialmente para a elite burguesa, e que foi formulado no interior de uma sociedade que mercantilizava, a cada dia, as suas relações sociais, percorreu os mais distintos caminhos, o que significa perceber as diferentes temporalidades instaladas nos diferentes lugares (PEDRO, 1996, p. 73).

Na fase do capitalismo industrial, no final do século XIX, ocorreu um processo amplo, que envolvia a reestruturação do sistema de produção capitalista, redirecionando a mão de obra da mulher na sociedade.

Maria Alice Rosa Ribeiro (1998), lembra que a presença de mulheres e crianças nos trabalhos fabris da fiação e tecelagem se deu, concomitantemente, às fundações das primeiras fábricas. Mulheres e crianças, desde sempre, estiveram presentes como

mão de obra na indústria e não se constituem como a causa do desemprego do homem adulto: “Não há indícios de que as primeiras fábricas empregassem, predominantemente, homens-adultos e que com o tempo se voltassem para a substituição dos operários homens por mulheres e menores” (RIBEIRO, 1998, p. 147).

Entendemos que a questão da mulher na historiografia oficial, revelou os limites nos estudos de gênero, e que neles, geralmente, não se realizam análises sobre as razões pelas quais são construídas as relações sociais. Não há explicação sobre os paradigmas históricos existentes, como Scott (1995) já alertou:

Continua irrelevante para a reflexão dos(as) historiadores(as) que trabalham sobre o político e o poder. Isso tem como resultado a adesão a certa visão funcionalista baseada, em última análise, sobre a biologia e a perpetuação da ideia das esferas separadas na escritura da história (a sexualidade ou a política, a família ou a nação, as mulheres ou os homens). Mesmo se nesse uso o termo gênero afirma que as relações entre os sexos são sociais, ele não diz nada sobre as razões pelas quais essas relações são construídas como são; ele não diz como elas funcionam ou como elas mudam. No seu uso descritivo, o “gênero” é, portanto, um conceito associado ao estudo das coisas relativas às mulheres. O “gênero” é um novo tema, novo campo de pesquisas, mas ele não tem força de análise suficiente para interrogar (e mudar) os paradigmas históricos existentes (SCOTT, 1995, p. 8).

Conforme considera a autora, não basta apenas escrever ou narrar novas histórias, incluindo os fatos e a presença das mulheres. É preciso analisar e compreender como ocorreram as construções das relações sociais, explicando a razão das relações de opressão, questionando como se mantêm e de que forma é possível sua superação.

Eric Hobsbawm (2008), afirma que os dois sexos são inseparáveis quando se estuda a história. Ele concorda que as mulheres estiveram ignoradas na história, inclusive, por marxistas, contudo, não é por isso que se deva realizar um ramo especializado, em que se lide exclusivamente com as mulheres. O autor considera também que: “a luta pré-industrial dos pobres não só produziu amplo espaço para as mulheres participarem ao lado dos homens – nenhum dos sexos tinha tais direitos políticos como o direito do voto – mas, em alguns aspectos, lhe reservou um papel específico e de liderança”, a forma mais comum de luta era a que reivindicava a justiça social (HOBBSAWM, 2008, p. 135).

Com efeito, ao compreendermos o ser humano a partir das condições materiais, entendemos a produção do conhecimento ligada às múltiplas

determinações que condicionam as transformações materiais. Assim, o ser humano (ambos os sexos) não pode ser pensado fora do contexto histórico social em que foram produzidos e se produziram, é a base material quem determina a história.

Friedrich Engels (2009), nesta perspectiva, ao discutir a origem da Família, da Propriedade Privada e do Estado, afirmou que família, lares e sexualidades são produtos da mudança nos modos de produção:

Dessa forma, pois, as riquezas, à medida que iam aumentando, davam por um lado, ao homem uma posição mais importante que a da mulher na família, e, por outro lado, faziam com que nascesse nele a ideia de valer-se desta vantagem para modificar, em proveito de seus filhos, a ordem da herança estabelecida. Mas isso não poderia se fazer enquanto permanecesse vigente a filiação segundo o direito materno. Esse direito teria que ser abolido e o foi. E isto não foi tão difícil quanto hoje nos parece. Tal revolução – uma das maiores e mais profundas que a humanidade já conheceu – não teve necessidade de tocar em nenhum dos membros vivos da gens. Todos os membros da gens puderam continuar sendo o que até então haviam sido. Bastou decidir simplesmente que, de futuro, os descendentes de um membro feminino saíam dela, passando à gens de seu pai. Assim, foram abolidos a filiação feminina e o direito hereditário materno, sendo substituído pela filiação masculina e o direito hereditário paterno (ENGELS, 2009. p. 74).

A destituição do direito materno foi a derrota do sexo feminino na história universal, quando o homem tomou posse da direção da casa e a condição da mulher foi rebaixada à função de servidora, escrava do prazer do homem como instrumento de reprodução. A passagem do matriarcado para o patriarcado está relacionada ao surgimento da propriedade privada e a designação “família” está associada, desde sua origem, ao serviço, ao trabalho.

A primeira divisão do trabalho é a que se fez entre o homem e a mulher para a procriação de filhos, assim como a primeira oposição de classes que surgiu na história coincidiu com o antagonismo entre homem e mulher. Na monogamia, a primeira opressão de classe, consiste na opressão do sexo feminino pelo masculino. Assim, a ordem social em que vivem os homens de determinada sociedade está condicionada por esses dois tipos de produção: pelo grau de desenvolvimento do trabalho e pela família.

1.3. Produção acadêmica sobre a “feminização do magistério”

A produção de pesquisas em educação teve aumento significativo com a criação dos Programas de Pós-graduação no Brasil. De acordo com José Claudinei Lombardi “A produção historiográfica educacional não emergiu desassociada do conjunto da produção educacional brasileira (no âmbito da produção histórica, por exemplo), mas ocorreu no interior de trabalhos que tiveram por objetivo analisar (e em alguns casos periodizar) a pesquisa educacional no Brasil, inclusive a produção histórico-educacional” (LOMBARDI, 2000, pp.8-16).

O debate em torno das principais questões da pesquisa histórico-educacional, no Brasil, está diretamente relacionado ao trabalho individual ou coletivo de pesquisadores em sua maioria ligados às instituições universitárias, fruto da criação e consolidação dos programas de Pós-Graduação brasileiros. Em vista disso, ocorreu um aumento na produção científica, na área de educação, a partir da produção de artigos científicos, dissertações e teses em diferentes aspectos na área da educação, tais como: formação de professores, currículo, metodologia de ensino, identidade e profissionalização docente, políticas de formação e outros realizados tanto na formação inicial quanto na continuada.

A necessidade de um balanço, um mapeamento de forma apontar os temas mais abordados e as lacunas existentes é apontado por Joana Paulin Romanowski: “O interesse por pesquisa em que abordam ‘estado da arte’, deriva da abrangência desses estudos para apontar caminhos que vem sendo tomados e aspectos que são abordados em detrimento de outros” (ROMANOWSKI, 2006, p. 38-39).

As pesquisas sobre a História da Educação vêm desde os anos de 1980, desenvolvendo estudos a partir de projetos de coleta e levantamento de fontes documentais. Assim, podemos afirmar que a pesquisa em História da Educação Brasileira é recente, tendo a necessidade de muitas pesquisas para que se possa dar conta da reconstrução histórica.

De acordo com Fúlvia Rosenberg (1992) em estudo da arte sobre a mulher e educação formal no Brasil foi constatado ou revelado que grande parte dos estudos sobre a temática: “[...] partem, na verdade, da preocupação com a trajetória escolar dos estudantes” (ROSENBERG, 1992, p. 164).

Consequentemente, são poucos os estudos que se detêm sobre a dinâmica desta feminização no contexto do sistema de ensino e em sua articulação com as determinações macroestruturais.

Paolo Nosella (2010), em um levantamento da produção dos Programas de Pós-graduação, revelou-se que as primeiras pesquisas sobre a educação no Brasil tiveram influência da sociologia e das ciências sociais, sendo realizadas pelas primeiras instituições de ensino e pesquisas instaladas no país. Com a criação dos programas de pós-graduação, a partir de 1965, a produção acadêmica passou a ser marcada pelas temáticas: Institucionalização escolar e a Crítica ao sistema que as criou: “A influência e a base do desenvolvimento desse pensamento crítico foram os clássicos: Marx, Gramsci, Althusser, Foucault, Adorno, Bourdier” (NOSELLA, 2010, p. 178).

As temáticas como: sociedades de classes, material da sociedade, atividade ideológica, compromisso político e competência técnica, democratização da escola e reprodução simbólica eram considerados os temas mais legítimos. Foi a partir da década de 1980 que a pesquisa em História da Educação Brasileira teve um aumento em sua produção, devido à implantação dos cursos de Pós-graduação no país. As produções acadêmicas passaram a ter como características, não apenas estudar a sociedade e a educação por si mesmas, mas trouxeram à cena outros elementos que se constituem parte dessa totalidade, com a própria instituição escolar, memória de professores, etc.

Em nosso estudo, não realizamos um estado da arte, em seu sentido rigoroso, no entanto, fizemos um levantamento dos trabalhos sobre a temática da Mulher na História da Educação. No Banco de Teses da CAPES, definimos três palavras chaves: “história da educação”, “mulher e educação” e “feminização do magistério”, para buscar dissertações e teses.

No levantamento identificamos que os estudos que têm como temática a “Feminização do Magistério” consistem em capítulos de dissertações de mestrado e de teses de doutorado. Em sua grande maioria, têm como tema central: trabalho e a educação; a história das instituições; história da escola primária e secundária no Brasil; formação de docentes; práticas escolares, e as relações de gênero e a prática docente, relações de gênero e a precarização docente.

Localizamos vários artigos tendo como temática a feminização do magistério. Esses trabalhos foram apresentados em eventos nacionais e internacionais ou publicados em revistas científicas. Pesquisamos os Currículos Lattes dos autores desses artigos, para consultar a dissertação ou tese que originou o trabalho. Verificamos que a maior parte consistiu em conclusões de projetos de pesquisa ou são frutos das leituras realizadas, no desenvolvimento de trabalhos, para algum

capítulo. Por conseguinte, citaremos alguns dos artigos que apontam a importância do desenvolvimento de análise do processo de feminização do magistério na história da educação brasileira.

Anaete Regina Schelbauer e Juliana Nogueira (2007), ao estudarem o processo de Feminização do magistério no Brasil, realizaram o estudo por meio de análise documental de fontes primárias (Atas e Pareceres do Congresso da Instrução do Rio de Janeiro). As autoras relataram que vertentes do pensamento educacional brasileiro estavam expressas nas ideias em circulação sobre a educação em geral, destacando especificamente, as questões relativas à feminização do magistério, no final do século XIX no Brasil.

Para as autoras a grande preocupação em torno da difusão da educação do povo e da organização de um sistema nacional de ensino, consideradas como fundamentais para a criação de uma unidade à nação. A questão da educação orientou os discursos da imprensa, dos educadores e dos publicistas. As influências das instâncias políticas foram determinantes para a definição dos novos contornos educacionais, relacionados à organização do ensino secundário, para o sexo feminino, bem como, as representações construídas acerca da profissão docente. O ingresso das mulheres no magistério foi um processo que não ocorreu de forma passiva, mas por meio de resistências e lutas.

A análise da feminização do magistério representou para as mulheres uma forma de avanço ao espaço público, sua saída do confinamento do espaço privado:

O contato com a instrução, no ambiente escolar, mesmo que carregada da dominação sexista possibilitou as mulheres o desenvolvimento das formas de expressão, dando oportunidade das mulheres adquirirem outros instrumentos que lhes permitam uma participação mais ativa no mundo produtivo, o que possibilita uma condição para a construção de uma identidade profissional (NOGUEIRA; SCHELBAUER, 2007, p. 93).

As autoras afirmam que a pesquisa histórica evidenciou que a feminização do magistério é construída historicamente, e a escola, que representa uma instância ideológica, contribuiu quanto ao papel que a mulher ocupa no mundo do trabalho, ajudando dessa forma, a reforçar ou transformar os papéis a ela estabelecidos socialmente.

Angelita Maria Martiarena e Maria Augusta Martiarena de Oliveira (2011), no artigo “Fotografias de Professoras: a memória da feminização do magistério em

Pelotas”, destacaram a importância da análise do processo de feminização para a compreensão das escolas brasileiras desde o final do século XIX. Elas apontam ainda para, a relevância dos arquivos das instituições escolares, para o desenvolvimento das pesquisas em História da Educação e que: “Infelizmente, várias escolas já não possuem mais documentos antigos, como por exemplo, o Grupo Escolar D. Antonia, que por muito tempo deixou de ser uma instituição escolar” (MARTIARENA; OLIVEIRA, 2011, p.4).

As autoras procuraram localizar as imagens de professoras das escolas primárias, nas escolas municipais de Pelotas, nas décadas de 1920 a 1960. As fotografias selecionadas revelam a memória institucional das instituições, nesse caso, especificamente, o conjunto de imagens selecionadas, remontam à memória da feminização do magistério primário, situada em uma instituição de ensino municipal. As imagens mostraram a transformação que foi ocorrendo ao decorrer do tempo, por exemplo, as primeiras fotografias, revelaram a importância da criação da instituição; a postura dos docentes e alunos; a imagem se altera, “Com o passar do tempo, a própria valorização do ensino mudou. O caráter público de certos acontecimentos escolares perdeu-se, passando a restringir-se ao âmbito privado da escola cercada por seus muros” (MARTIARENA; OLIVEIRA, 2011, p.8).

A memória fotográfica da feminização do magistério primário revelou que o magistério constituiu-se como espaço profissional, possível para as mulheres do período, representando sua emancipação econômica e social, ainda que, a feminização do magistério constituiu-se em estratégia de redução salarial.

Tiramonti, citado por Ferreira (2011), explica que, se uma “sociedade salarial” substituiu antigas formas de organização social e do trabalho, o professorado também necessitou mudar suas identidades. De docentes sacerdotes e sacerdotisas, de funcionários de Estado, de técnicos especializados, passaram a trabalhadores assalariados.

Sobre essa questão, o texto “Feminização do magistério: algumas questões”, de Edson Caetano e Camila Emmanuella Pereira Neves (2009), apresentam estudos sobre o trabalho e educação e a precarização docente. Os autores apresentaram a constituição, as reivindicações, as conquistas, os desafios e as condições de trabalho que marcam a trajetória dos profissionais da educação. Reconhecem a predominância feminina no quadro docente, e apontam que a formação da identidade do trabalhador docente é influenciada por diversos aspectos.

Conforme apontam os autores, desde o período colonial no Brasil, evidenciam-se as diferenças na prática social, econômica, política e educacional entre homens e mulheres “a questão de gênero, isto é, a maneira como é assumida a diferença social entre homens e mulheres, já era constatada nesse período e utilizada como apoio para as desigualdades sociais” (CAETANO; NEVES, 2009, p. 2).

A permanência dessa desigualdade se deu por meio de ideologia e valores que influenciaram a definição de normas culturais e práticas sociais, como a separação, hierarquização e polarização do trabalho. A definição da posição social de homens e mulheres, a valorização do trabalho masculino (produtivo), em detrimento ao trabalho feminino (considerando improdutivo e não-material), e que as mulheres de camadas privilegiadas tinham a oportunidade de exercer uma atividade remunerada com perspectivas de salários melhores que as mulheres da classe baixa. O texto segue com incursões sobre a trajetória da institucionalização da educação no Brasil e como no decorrer do seu desenvolvimento em meio a organização social, cultural e política, ocorreu a precarização do trabalho docente.

São inúmeros os artigos que perpassam a temática da “feminização do magistério” abordando questões sobre trabalho e educação; a história das instituições; história da escola primária e secundária no Brasil; formação de docentes; práticas escolares, as relações de gênero e a prática docente, relações de gênero e a precarização docente.

A história é constituída de processos históricos diferentes e por vezes simultâneos. A missão do historiador é entender essas complexidades, esses aspectos singulares da história, libertando a historia da ideia de direção única e inevitável. Conseqüentemente, é imprescindível: “captar os momentos em que ocorrem transformações estruturais, isto é, a passagem de uma forma a outra forma de sociedade, na economia, na cultura, na política dos povos estudados” (SAVIANI, 2004, p. IX).

Por consequência, na apreensão da realidade social vivenciada, permitiu perceber a mulher enquanto sujeito histórico, atuante deste processo, detectando ainda o paradoxo da sua presença no processo de feminização do magistério. Elencamos a seguir algumas dissertações e teses localizadas por duas palavras chaves: história da educação e feminização do magistério. Em relação a primeira palavra chave, os trabalhos que se aproximam da nossa temática, são aqueles que realizaram o resgate histórico dos cursos de Pedagogia no Brasil.

Sobre o resgate da história das instituições escolares, temos a dissertação de Roseli Vergopolan (2012), “O curso de Pedagogia na Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de União da Vitória: história, currículo e práticas”. O estudo apresentou o processo histórico da criação das universidades, faculdades, e conseqüentemente, dos cursos de Pedagogia no Brasil. Para as autoras o resgate histórico e educacional que diz respeito às fases de criação, de regulamentação e configuração legal identitária no cenário local da IES e do curso, são resultantes do processo de reestruturação da educação no país.

Elizabeth Ângela dos Santos (2008), identificou as representações sociais das alunas egressas do Curso de Pedagogia, da Unesp – Universidade Estadual Paulista, confirmando que as representações sociais, surgiram em função das práticas, comunicações e vivências. A imposição da sociedade sobre a criação do padrão e representações sobre a figura do homem e da mulher, sendo consideradas decisivas na formação de gênero. A autora constatou que, de modo geral, as egressas não demonstraram compreender que a feminização na profissão existe. As competências do professor das séries iniciais, como cuidado, carinho e atenção (visão positiva), são vistos, como elementos impulsionadores das boas relações escolares e do bom profissional.

Nesses trabalhos, a profissão do magistério constituiu-se, ideologicamente fundada como dever sagrado e sacerdócio, isso em razão da tradição religiosa do ato de ensinar. Os estudos que apresentam a análise da profissão docente como discurso ideológico, no jogo das relações sociais, que forma a divisão social do trabalho por sexo, entre homens e mulheres, para os homens o trabalho na esfera pública e para as mulheres o ambiente privado. Algumas dissertações exploram fontes como a imprensa do período, que reforça em seu discurso a divisão sexual do trabalho.

Exemplo disso é o estudo sobre as propagandas sobre as mulheres na década de 1920, em Curitiba, em que a autora Sarasvati Yakchini Zridevi Conceição (2012), analisou a imagem da mulher, nos discursos de propaganda, figuras e textos veiculados por três jornais curitibanos, nos anos 1920: Gazeta do Povo, O Dia, e Diário da Tarde.

Os três periódicos revelaram o discurso de vocação inata, atribuindo à mulher o papel de mãe, esposa e dona de casa, enaltecido como uma forma de preservar a família e de contribuir para o progresso do Brasil, para construção de um país civilizado. Associando a saúde da mulher ao ideal de beleza “quase natural”, com

higiene pessoal e comportamento sexual regrado, divulgando que esse comportamento resultaria na felicidade dentro do lar.

Outro estudo utilizou essa abordagem: “O Feminismo no Bom Sentido: o Centro Paranaense Feminino de cultura e o lugar das mulheres no mundo público” de Larissa Selhorst Seixas (2000). Nele a autora analisou documentos primários, como Boletins Informativos e Atas. Este trabalho revela que a presença e a participação da mulher na esfera pública, estavam condicionadas às atividades desenvolvidas relacionadas à filantropia e as transformações da sociedade brasileira na primeira metade do século XX. Sob o ideário do maternalismo, do higienismo e da puericultura, característicos do período, defendia-se a função social da maternidade e a valorização das mulheres por esse papel, bem como o direito à educação, sob o discurso médico higienista atribuído à mulher.

O estudo de Milena Cristina Aragão Ribeiro de Souza (2010), “Aspectos Históricos e Contemporâneos sobre a Interposição entre as Identidades Maternas e Docente na Educação Infantil: decorrências para a prática pedagógica”, vem corroborar para afirmativa de que a posição da mulher-docente na sociedade e na cultura no espaço educativo infantil além de permear a formação da identidade feminina (construída em torno do discurso maternal), teve influência direta à sua inserção no magistério, como se fora uma extensão do lar para a sala de aula.

A dissertação de Djalma Querino de Carvalho (1997), intitulada “Enquanto a Primavera não Vem ou a Loucura de Ser Professora”, demonstra as condições de trabalho e as manifestações de insatisfação, de ansiedade e de inadequação social do trabalho. O trabalho revelou que devido aos valores determinantes das relações patriarcais e das relações sociais, formam o arquétipo feminino, em que as mulheres exercem e reproduzem em suas práticas pedagógicas, as relações patriarcais de dominação.

Marta Sueli de Faria Sforzi (1996), demonstrou que a vinculação entre a criação da escola pública e da feminização do corpo docente, ocorreu em meio as lutas sociais empreendidas no século XIX. Segundo a autora, a sociedade, no momento em que atingiu a forma mais desenvolvida, se voltou para a sua manutenção, sob o discurso da democratização, significando, entre outras coisas, a definição da liberdade burguesa, prescrevendo os direitos do homem e os deveres do cidadão.

A autora aponta que, para educar o cidadão desejado nessa sociedade em formação, é criada a escola primária de ensino obrigatório para todos, escola na qual

a instrução, antes considerada como sinônimo de educação, por si só, não mais educava. Nesse contexto, o papel social da mulher como mãe e esposa - considerada menos racional e mais afetiva, é tido como portador dessas virtudes que socialmente se deseja ver expandidas à toda a população, ela será a protagonista deste processo histórico educacional no Brasil.

A maternidade representou um ponto de inflexão em todas as histórias, ponto no qual essas mulheres se deparam com a dificuldade de se confrontar com o modelo tradicional. Esse enfrentamento entre a personagem profissional provedora é o elemento desencadeador de questionamento dessa personificação, instigando-a a refletir sobre si mesma, sobre seu trabalho, sobre a sua relação com os filhos e com os maridos companheiros, e desta reflexão, nasceu um grau de consciência e a necessidade de mudança.

De acordo com Magda Chamon (2006), a historiografia da educação permitiu, a partir das categorias de gênero e classes sociais, compreender a trajetória da feminização, manifestando-se em uma trama de relações sociais contraditórias de caráter classista e discriminatório para com as mulheres no interior dos diferentes segmentos sociais. Nesse sentido, a força de trabalho, necessária mediante o avanço do capitalismo industrial, refez a hierarquização das profissões, agregando valor àquelas mais condizentes com as novas exigências do mundo industrializado e à sua ideologia, utilizando-se da força de trabalho feminina.

Sob as necessidades econômicas, políticas e sociais, ao longo do século XIX, no Brasil, a instituição de sistemas de educação em massa, sob a organização do poder público, permitiu a demanda de profissionais na área da educação para tal missão. Para a escola e a mulher, foram atribuídas as funções de formar novos cidadãos.

Ao ser atribuído à mulher essa função, deu-se início ao debate sobre a inclusão de meninas na escola, e o papel da mulher como mãe e condutora da moral e da ordem nacional. Ao longo do tempo, o capital delegou à escola outras funções sociais. A permanência devida para a conclusão de estudos prolongou a permanência do jovem na escola, impedindo que pressionasse de imediato o mercado de trabalho, já saturado:

A escola Pública, ao ser chamada à atender demandas da sociedade capitalista que até então lhe eram estranhas, foi assaltada pelas mais díspares motivações, provenientes tanto do Estado como da família.

As novas funções sociais da escola emergiram com força torrencial e contribuíram, também, para relegar a finalidade maior da instituição a um segundo plano. Por desenvolver uma tendência imanente ao movimento do modo de produção, até mesmo a nação capitalista mais avançada do século XX não conseguiu subtrair-se aos efeitos desse processo (ALVES, 2006, p. 200).

Para o autor, a escola exerceu um mecanismo fundamental para difundir a ideologia burguesa, contribuindo para a reprodução das relações de produção vigentes na sociedade capitalista. Impulsionou a expansão escolar, a qual produziu necessidades que determinaram a expansão da indústria; portanto, o Estado é o mantenedor básico de uma atividade considerada improdutiva: a educação escolar.

As novas atribuições dadas à mulher, excederam o espaço privado, no papel de mãe e primeira educadora; para educar deveria ser educada, dessa forma, primeiramente, ela adentrou na escola como aluna e, posteriormente, como professora.

Alves (2006) e Antônio Lettieri (1980), explicitaram que a função da escola voltada às crescentes massas de jovens, é de estabilização do sistema. Por esse motivo, a escola agiu como trabalho improdutivo, forçado, represando a massa de trabalhadores improdutivos, tanto alunos como professores:

A escola pode satisfazer-se produzindo superalfabetizados e só isso, como a sociedade de consumo produz crianças supervitaminadas. Grande parte dos jovens que saem da escola só tem como escolha voltar para ela como professores. A seleção dos técnicos superiores dirigentes não se realiza mais na escola de massa, mas, sim nas superescolas ou nas superuniversidades especiais, rigorosamente dirigidas e controladas pelas instituições capitalistas que delas necessitam (LETTIERI, 1980, p. 204).

Essa afirmativa provocou o debate em relação ao discurso predominante, nos estudos e trabalhos, em relação a feminização do magistério, ao discurso de vocação inata, a qual atribuiu a mulher a condição de pessoa ideal para cuidar da criança, primeiro em casa, depois na escola. A questão da escolha profissional vocacionada, da profissão possível, permitida à mulher, constituiu-se como discurso em alguns estudos sobre o magistério.

Como afirma Jane Soares de Almeida (2006), a conquista é um processo contraditório e de cumplicidade, ainda que a condição social da mulher esteja

relacionada ao discurso “formador” de identidade social. A profissão do magistério possibilitou a inserção feminina no mundo público e no trabalho assalariado e possibilitou definir em uma profissão os espaços da maternidade canalizada no afeto para com os alunos, ou seja, aquelas mulheres que abdicassem do casamento, e da maternidade, ainda assim, teriam na profissão como dar continuidade na sua responsabilidade com o cuidado das gerações futuras.

Nas teses de doutorado, pesquisadas, relacionamos dois trabalhos com a temática Educação e trabalho. Não estando especificamente, centrados na feminização do magistério, ambos utilizam o gênero enquanto categoria de análise para a reflexão sobre a mulher e o trabalho.

Tereza Cristina Pereira Carvalho Fagundes (2001) realizou resgate histórico do Curso de Pedagogia da Universidade Federal da Bahia, utilizando-se do ‘gênero’ como categoria de análise, tendo por base a experiência feminina, no caso específico, a de mulheres que escolheram a graduação em Pedagogia, privilegiando-se como sujeitos de sua história. Foram entrevistadas estudantes ingressas no referido curso de graduação, no período de 1969 a 1999, com o questionamento, sobre os motivos de escolha dessa graduação profissional.

Como resultado, constatou-se que a profissão é visualizada como “vocação” consciente ou ilusória para a carreira, e que a percepção é de que o magistério é uma “profissão adequada à identidade feminina”. Assim como atividade profissional que permitia a possibilidade de conciliação de papéis assumidos/direcionados socialmente às mulheres, no ambiente doméstico, e as atribuições sociais direcionadas às mulheres, para a função de educadora.

O estudo de Márcia Regina Cangiani Fabbro (2006), analisou como a mulher-mãe-professora universitária, vivencia o trabalho e a carreira acadêmica ao lado do exercício da maternidade, tendo a formação da identidade como a base para a ‘formação’ maternal da mulher. Foram entrevistadas cinco professoras de uma universidade pública do interior do Estado de São Paulo, com idade média de 45 anos, a partir de três categorias: identidade, trabalho e gênero; sistematizados em dois eixos: a história de “cada uma” e a história de todas elas.

A análise revelou que para as entrevistadas (docentes universitárias) o trabalho proporcionou realização profissional, manutenção de um padrão da vida familiar, bem como a oportunidade de aquisição de um sentido particular de honra e de afirmação

de si como indivíduo, revelando-se também sedutor e escravizador ao mesmo tempo, concorrendo, assim, com o papel de mãe.

Nesse estudo, ainda foi levantada outra questão, sobre a mulher moderna, que para a autora surge como uma ‘nova identidade’ da mulher, cristalizando a personagem profissional como provedora fetichizada pelo estereótipo da “mulher bem-sucedida”, originando a identidade-mito e a necessidade obrigatória de ser bem-sucedida profissionalmente, de ser mãe exemplar e de se mostrar sempre forte.

A consulta sobre a produção acadêmica sobre a temática “a presença da mulher na história da educação no Brasil” demonstrou que são poucos os trabalhos em nível de dissertação e de tese sobre o assunto em relação a outros temas. Os trabalhos citados contribuíram com elementos para o entendimento do processo educacional, ocorrido na história do Brasil, desde a Colônia, passando pelo Império, pela República, até os dias atuais.

Os autores procuraram apresentar a posição da mulher na sociedade, no lar e na escola, relacionando ao contexto social e cultural. Entretanto, não se realizaram análises sobre as atribuições que, direcionadas à mulher em suas funções sociais, estejam relacionadas ao contexto político-econômico, nem mesmo os elementos provocadores da questão da mulher na sociedade. Muitos dos trabalhos direcionam para a mulher a função de educadora primeira, responsável pela manutenção da família, na educação dos filhos, no cuidado da casa e da saúde da família, revelando que na escola ela irá reproduzir a função de segunda mãe.

Em síntese, observamos que alguns trabalhos demonstraram que a mulher precisou lutar para se impor como profissional da educação, e ao obter cargos de liderança, precisou equilibrar-se em suas múltiplas funções. Algumas pesquisas apontam ainda a precariedade na profissão docente, a desvalorização profissional e econômica e que essa precariedade não é resultado da supremacia feminina no magistério, e sim resultado da totalidade histórica.

Verificamos que, na maioria dos textos apresentados, os autores procuraram contextualizar historicamente o processo educacional brasileiro que integrou a mulher na educação, primeiramente como educanda, e posteriormente, como educadora. Nesse processo de feminização do magistério, o que aparentemente consiste em elevação de *status* social, emancipação política, social e econômico, na realidade camufla a continuidade da submissão e da desvalorização social e econômica da mulher. Destacamos também que somente um dos trabalhos questionou e apontou a

necessidade da conscientização de classe, do ser mulher enquanto ser social, e a superação dos conflitos gerados pelo impasse da questão da mulher na educação.

O levantamento da produção acadêmica, sobre a temática, confirmou o que Almeida (1998), aponta sobre a História das mulheres, ou seja, que se tem constituído em um campo de estudos bastante privilegiado; entretanto, as mulheres profissionais de ensino ainda continuam relegadas ao esquecimento.

No livro “Mulher e Educação: a paixão pelo possível”, Jane Soares de Almeida (1998), apresenta o resultado de sua pesquisa historiográfica sobre a condição das primeiras professoras do curso de magistério na educação paulista, a partir da imprensa pedagógica, do final do século XIX até a década de 1930. Lançando mão de entrevistas com professoras que atuaram no período de 1940 e 1950, a autora procurou reconstruir um quadro, teórico-histórico, da presença e da atuação feminina e um momento histórico, significativo, para a educação básica, no Brasil.

Para autora, a evidência da presença da mulher no magistério desde seu início até os dias atuais é perceptível, sendo possível constatar o quanto o magistério teve significância para a emancipação profissional e social da mulher. Ela considera ainda que, a escrita da história não concedeu a atenção merecida à presença feminina, assim como, também não o fez, até finais da década de 1980, a Historiografia da Educação no Brasil.

Nas últimas décadas, os pesquisadores da História da Educação têm-se debruçado sobre novas fontes documentais que contribuem para o (re)contar dessa história, revelando os caminhos percorridos pela formação de professores e da profissão docente. Os resultados dessas pesquisas individuais e coletivas são frequentemente divulgados em congressos e em publicações da área de história da educação, revelando a expressiva produção da pesquisa, principalmente na área da pós-graduação *stricto sensu*.

Exemplo disso é o livro “O Corpo da Docência: a mulher e a construção do ensino normal em Guarapuava (1930-1960)”, de Sonia Antonovicz Vicentin e Carlos Herold Junior (2012). Resultado do projeto sobre a escolarização e as instituições educacionais de Guarapuava, no período de 1860-1960, desenvolvido pelo Departamento de Pedagogia da Universidade Estadual do Centro-Oeste do Paraná (Unicentro). Para os autores um dos grandes desafios em se estudar a história da educação, consiste em deparar-se com as lacunas existentes em torno dessa história,

e que consiste em silêncios a serem abordados por aqueles que estudam a história da educação do Paraná.

Destacamos também o livro: “A História da Profissão Docente no Brasil: representações em disputa”, de Paulo Perin Vicentini e Rosário Genta Lugli (2009). Os autores procuraram compreender o processo de profissionalização docente, a partir de uma perspectiva sócio histórica. As Escolas Normais no Brasil: do império à república, de José Carlos de Souza Araújo, Ana Maria Gonçalves Bueno de Freitas e Antônio de Pádua Carvalho Lopes. Congregam os trabalhos de trinta e um pesquisadores, sobre a história da formação de professores e o processo de institucionalização da chamada escola normal, em diferentes províncias e estados.

O livro “A Feminização no Mundo do Trabalho: entre a emancipação e a precarização”, de Cláudia Mazzei Nogueira (2004), procurou entender a crescente inserção da mulher no mundo do trabalho, realizando o resgate histórico da inserção da mulher no trabalho, desde a sociedade pré-capitalista até o capitalismo recente.

No campo de pesquisa sobre a História das Mulheres, temos a obra de Mary Del Priore, “História das Mulheres no Brasil” (1997), que reuniu pesquisadores das diversas regiões do país, abordando o tema da mulher em suas diferentes ocupações e segmentos sociais. Como a própria autora afirma, a obra tem o objetivo de ser uma referência, no campo de estudos sobre as mulheres no Brasil.

O livro “História e Gênero”, de Andréa Lisly Gonçalves (2006), traz importante contribuição ao afirmar a importância da compreensão das construções sociais, acerca das definições de feminino e de masculino. Ainda que a autora tenha-se debruçado sobre a escravidão, ela se deparou com um importante instrumento para a compreensão dos processos históricos: o gênero. Ela apresentou a trajetória da história das mulheres e do gênero, desde a década de 1960, apontando a importância de as pesquisas despertarem o interesse em ver além das diferenças biológicas e das convenções já arraigadas na sociedade.

O livro “Uma Questão de Gênero” de Albertina de Oliveira Costa e Cristina Bruschini (1992), constitui-se e um levantamento das pesquisas sobre as teorias e os conceitos sobre o estudo das diferenças sociais entre homens e mulheres. O livro foi elaborado com base em textos de publicações, outrora apresentadas em seminários de estudos sobre a mulher no Brasil.

Mais recentemente, na área de estudos sobre as mulheres, temos o livro recém-lançado “Nova História das Mulheres no Brasil” (2013), organizado por Carla

Bassanezi Pinsky e Joana Maria Pedro. A obra se propõe a apresentar a história das mulheres no Brasil, nos séculos XX e XXI, recorrendo, em alguns capítulos, ao século XIX, para colocar os temas mais recentes em uma perspectiva histórica.

As autoras consideram que o século XX é o chamado “século das mulheres”⁹, em razão das transformações que proporcionaram as experiências femininas, no meio social. A proposta do livro é sintetizar a produção acadêmica acerca do tema, apresentando novas contribuições sobre assuntos pouco trabalhados (como as mulheres negras, as mulheres indígenas e as mulheres velhas), e ainda, trazer atualizações sobre questões como trabalho, família, educação, imigração, violência, direito e imagens femininas.

As organizadoras afirmam que, de fato, os trabalhos realizados nas últimas décadas, contribuíram de forma decisiva, para o consenso de que as mulheres no Brasil têm uma história e que, ao se escrever essa história, isso “[...] seja capaz de iluminar e sofisticar a História dita Geral, ao falar também das relações sociais, raciais, etárias e de gênero, tratar do poder e abordar tanto o privado quanto o público” (PINSKY, 2013, p. 10).

As imagens ilustram as discussões apresentadas em cada capítulo, assim como, informações quantitativas em relação ao analfabetismo, à educação, à violência e ao trabalho. Consideramos que a obra se revela como resultado das pesquisas que vêm sendo desenvolvidas no país.

Entendemos que na perspectiva de estudos de gênero, esse livro continua a exercer a função que os estudos de gênero se propõem: apresentar as inúmeras identidades dos diversos grupos, dentro da categoria mulher. O título do livro é provocativo e ousado ao propor uma nova história das mulheres no Brasil, declarando novidades referentes aos novos estudos de novas identidades, trazendo novos pesquisadores e estudos inéditos. Percebe-se, desta maneira, que a presença da mulher, na História, é marcada pela contradição e marginalização, ou seja, omissão como sujeito histórico, opressão de gênero e a exploração nas relações de classe.

Nos clássicos sobre a temática, temos a obra da historiadora francesa Michelle Perrot (1999), “História das mulheres no ocidente”. A autora demonstrou que a mulher apareceu na escrita da história quando os homens debatiam sobre sua situação social, e principalmente, suas funções e seus deveres, revelando as primeiras

⁹ Grifo das autoras.

constatações das desigualdades de classe e de gênero. Na Antiguidade, os recenseamentos omitiam informações sobre as mulheres, exceto quanto ocupavam o papel de herdeiras. Somente a partir do século III d.C. elas passaram a ser recenseadas.

A autora, em seus estudos, destacou as mulheres da classe trabalhadora, na França do século XIX, demonstrando o papel que elas tiveram nos motins. A autora francesa, pioneira nos estudos sobre a História das mulheres, definitivamente, influenciou os estudos sobre as mulheres no Brasil e demais países.

Philippe Ariès (1978), que em seus estudos abordou a família, a criança e a mulher, afirma que, até o século XVIII, a medicina não se interessava pela infância nem pelas mulheres, e que apenas no século XIX, a figura do ‘reizinho da família’ e da ‘rainha do lar’, serão cercados pelas lentes dos especialistas, deslumbrados pelo desconhecido universo infantil e pela inexplorada sexualidade feminina. Nesse sentido, a criança passará a ter um novo papel para a construção histórica, a partir do século XVI, como a época da “descoberta” da infância e que, nitidamente, é a partir do século XIX, que as áreas de conhecimento humano, lançam um olhar diferente para criança, haja vista que até então a criança era vista apenas como um adulto em miniatura, e mais tarde, como a extensão de seus pais.

O autor apresenta que a infância e a família tomaram visibilidade, a partir do século XIX, porque se intensificou uma série de leis e iniciativas dos Estados Nacionais, para regulamentação e proteção às crianças e à vida das populações. Em vista disso, deu-se ênfase à criança, notadamente, às órfãs e abandonadas e ao infanticídio e às práticas abortivas. Esse procedimento foi característico da regulamentação das famílias populares e é alusivo ao processo de reordenação das antigas práticas familiares, do Antigo Regime e da constituição de um novo modelo familiar, pautado na ascensão social, econômico e cultural da burguesia mercantil, na Europa.

Nesse sentido, a primeira constatação é de que havia a ausência do sentido de “infância”, tal como um estágio específico do desenvolvimento do ser humano, até o fim da Idade Média, abrem-se as portas para uma interpretação das chamadas “sociedades tradicionais” ocidentais. A segunda, é que este mesmo processo de definição da infância, como um período distinto da vida adulta, também abre as portas para uma análise do novo lugar assumido pela criança e pela família, nas sociedades modernas.

Por consequência, os papéis sociais da família são construídos ao longo da história e sofrendo alterações no que diz respeito a sua ação nos meios privados e públicos, considerando ainda, as classes sociais a que pertencem. No século XIX, há uma verdadeira explosão da informação. O progresso científico e tecnológico implementou a produção informacional, o advento da imprensa impulsionou o processo de socialização da informações:

Nesse período, também os documentos escritos ganham *status* de testemunho histórico. O século XIX é com justiça considerado o século do saber, pois o saber histórico legitimou-se como ciência e tornando-se uma disciplina especializada, produzida e ensinada nas universidades. Após a segunda guerra mundial muitos arquivos e museus nacionais foram criados com o intuito de legitimar e autodeterminar as ações dos novos países independentes. A informatização crescente e acelerada da sociedade da segunda metade do século XIX trouxe novos problemas e novas soluções para arquivos. (TELLES, 2004, p. 26).

Em consequência ao progresso científico e tecnológico, houve o aumento na produção de documentos, como em nenhuma outra época. Os suportes modernos como a fotografia, discos de vinil, fita cassete, jornais, revistas e demais documentos que têm sido utilizados, como fontes para a reconstituição histórica.

Marc Bloch afirmou que “A diversidade dos testemunhos históricos é quase infinito. Tudo quanto o homem diz ou escreve, tudo quanto fabrica, tudo quanto toca pode e deve fornecer dados ao seu respeito” (BLOCH, s/d, p. 59).

Dessa forma, a História das Mulheres foi fundada na constatação da negação e do esquecimento das mulheres, na história da humanidade. Esse movimento ganhou força a partir da década de 1970, associado ao movimento do feminismo e ao florescimento intelectual da antropologia, da história das mentalidades, assim como da história social e das pesquisas sobre a memória popular. Os movimentos femininos, iniciados ainda no século XIX, sob as reivindicações dos direitos sociais e a afirmação política das mulheres, direito ao voto, à instrução, ao trabalho, à sexualidade.

Perrot (1988), afirma que desde o século XVIII, as mulheres vêm lutando em defesa de seu emprego, seja apoiando os maridos contra a substituição gradativa do homem pela máquina, seja quando ela também é substituída pela fiandeira industrial, que substituiu o serviço de seis operárias e um dia de serviço.

Corroborando, a autora Hobsbawm (1988), afirma que a emancipação feminina ocorreu de forma distinta nos estratos médios e nos estratos superiores. No campo, as mulheres já haviam assumido algumas funções predominantemente masculinas. A partir de 1880, surgem pioneiras, entre as mulheres burguesas, caracterizando-se como a “nova mulher”:

Na condição da grande maioria das mulheres do mundo, das que viviam na Ásia, na África, na América Latina e nas sociedades camponesas do sul e do leste europeu, ou mesmo na maioria das sociedades agrícolas, não havia ainda nenhuma mudança. Havia ocorrido uma pequena mudança na condição da maioria das mulheres das classes trabalhadoras em toda parte, exceto, é claro, sob um aspecto crucial. De 1875 em diante as mulheres do mundo “desenvolvido” visivelmente começaram a ter menos filhos (HOBBSAWM, 1988, p. 272).

O número de mulheres que ingressaram na indústria aumentou, a partir de 1900, devido o desenvolvimento de uma variedade de profissões e atividades de lazer, abertas a moças solteiras. O autor alertou para o fato de que “A industrialização do século XIX (em oposição à industrialização do século XX) tendeu a fazer do casamento e da família a carreira principal da mulher da classe trabalhadora que não fosse forçada pela total pobreza a assumir outra atividade” (HOBBSAWM, 2008, p. 136).

No período pré-industrial, a luta dos pobres produziu amplo espaço para que as mulheres participassem ao lado dos homens, reivindicando direitos políticos como o direito ao voto e a justiça social.

Rachel Soihet, pioneira nos estudos sobre a mulher no Brasil, afirmou que a mulher quando aparece na história, é a mulher natureza *versus* homem cultura, e a relação de ambos é um dos motores da história. Os dois sexos são inseparáveis quando se estuda a história. A proposta de se estudar a história da metade da raça humana, pode parecer absurdo; contudo, importa perceber as mudanças e transformações da condição feminina, na sociedade.

Entretanto, concordamos com Hobsbawm (2008), que de fato, as mulheres estiveram ignoradas na história, inclusive por marxistas, contudo, não é por isso que se deva realizar um ramo especializado, em que se lide, exclusivamente, com as mulheres. Isso porque a história da humanidade é constituída por homens e mulheres, são as relações sociais entre ambos que constituem a matéria da história.

Soihet e Cardoso (2011), concordam que os alguns aspectos na Nova História, vieram para ficar: “entre eles a ampliação considerável dos objetos e estratégias de pesquisa e a reivindicação do individual, do subjetivo, do simbólico como dimensões necessárias e legítimas da análise histórica” (CARDOSO, 2011, p. 22).

Partindo do pressuposto de que a história oficial havia excluído a mulher, procuramos, historicamente, localizar a presença feminina desde a Antiguidade, Idade Média e Moderna, constatando-se ser patente sua presença nas ações cotidianas, embora, o registro de suas atividades e de sua posição social, estivesse à margem dos registros históricos oficiais.

Dessa forma, as abordagens historiográficas sobre a mulher, contribuem para a reconstrução da história, a renovação historiográfica e os movimentos sociais atuaram decisivamente para consolidar o campo de estudos sobre a História das Mulheres. A marginalização da mulher, na História da educação, e sua inclusão como aluna, e mais adiante, como professora, faz parte de um processo histórico, resultante do movimento de transformação da sociedade, em relação aos arranjos sociais e econômicos, em função das etapas de desenvolvimento do sistema capitalista.

Retornando ao nosso objeto de estudo, percebemos que para a compreensão da presença da mulher, na História da Educação e a feminização do magistério, essa trajetória se manifesta em uma trama de relações sociais, contraditórias, sob o avanço do capitalismo industrial, em que se refazem as hierarquias das profissões.

CAPÍTULO II

O TRABALHO, A EDUCAÇÃO ESCOLAR E A MULHER NOS SÉCULOS XIX-XX

Neste capítulo temos como objetivo discorrer sobre o desenvolvimento do capitalismo no decorrer do século XIX ao produzir a necessidade social dos sistemas públicos de ensino e, por conseguinte, o aumento na demanda docente. Nesse sentido, exigiu a inserção da mulher como educadora no espaço público.

Esse movimento ocorreu de forma geral em países europeus, nos Estados Unidos e na América Latina, em consequência do desenvolvimento das relações capitalistas decorrentes do emprego da maquinaria. Nesse processo as relações de trabalho e as relações sociais entre outras questões, exigiram a ampliação do atendimento escolar.

De acordo com Maria Luísa Santos Ribeiro (2003) após o advento da República, gradativamente vai aumentando a pressão de significativos setores da população brasileira no sentido do ingresso e permanência na escola:

Ao procurarmos explicar os fatores que levam a esta busca generalizada pela escola e à sua conseqüente ampliação – é certo que irregular, mas sempre em alguma medida – das unidades escolares, da matrícula e do número de professores, encontramos o fenômeno da urbanização, que se acelerava cada vez mais a partir do final do século XIX, constituindo uma base social para uma sociedade que, tornada nação, ainda que dependente no início do século XIX (1822), tem que assumir as responsabilidades dos aspectos internos das atividades de comercialização das mercadorias produzidas para o mercado externo (RIBEIRO, 2003, p. 198).

A urbanização foi produto da necessidade de adaptação da sociedade brasileira aos interesses do regime capitalista internacional, nesse momento entrando em sua fase imperialista (monopolista). Na passagem do sistema monárquico para o regime republicano, o trabalhador deixa de ser juridicamente escravo e passa a ser assalariado.

O exercício da cidadania terá na instrução – a alfabetização e a escolarização regular – como dever do Estado. A ampliação do atendimento escolar atenderá as demandas geradas pela implantação República. Formar o cidadão para viver na nova sociedade, de forma ordeira e disciplinada assim como prepará-lo para o mercado de trabalho. Desse modo, resultou na necessidade de escolas para atender as crianças e, conseqüentemente, houve maior demanda de professores.

Para atender a demanda docente, a mulher que antes exercia a função de educadora, somente no âmbito doméstico, foi direcionada como aluna, e posteriormente, como educadora no âmbito público. Nesse contexto – fins do século XIX - a mulher emergiu como importante figura social, que durante o século XX, protagonizou a educação escolar, principalmente, no ensino elementar.

2.1. A Organização Escolar no Brasil e a educação da mulher

Para compreendermos a Organização Escolar no Brasil e a Educação da Mulher, recorreremos aos fundamentos da organização escolar brasileira, desde a sua origem, mediante os componentes e as interferências externas e internas que agiam mutuamente para a consolidação do país.

De acordo com Ribeiro (2003), a visão da totalidade, nos permite compreender o fenômeno social “organização escolar brasileira”, a partir da visão do contexto social da “sociedade brasileira”, do qual é parte e que estabelece uma relação permanente. Em vista disso, apreender o processo histórico, contribui para compreender o processo educacional no Brasil.

Concordamos com a autora, que não se trata de uma compreensão profunda da sociedade brasileira, para depois dirigir a atenção para a organização escolar brasileira. Entretanto, é necessário apreender essa relação, porque a organização escolar brasileira se desenvolveu concomitantemente à forma de organização social, com o modo com que os homens se organizam para produzir sua existência.

É nesse sentido que apresentaremos alguns elementos históricos da constituição social e política do Brasil, da Colônia à República, com o intuito de apreensão nesse movimento histórico do processo de organização escolar e de sua posterior ampliação.

Para José Claudinei Lombardi (2006), a escola é produto da ação concreta e objetiva de homens e, portanto é passível de transformação dos próprios homens. Esse autor é partidário da concepção de filosofia, de ciência e de história que rejeita, a partir daquilo que o homem pensa ou diz e que defende o desvelamento das condições reais e objetivas de suas vidas.

O entendimento desse processo de transformação permite compreender como se deu a organização e a transformação do sistema educacional brasileiro. Como se constituíram as escolas, os regulamentos, os projetos educacionais, as leis e normas,

as concepções filosóficas e pedagógicas que, em cada período, nortearam as inúmeras propostas de reformas educacionais.

Para tanto, é preciso recordar os elementos constituintes em que se deu a organização da sociedade brasileira, desde sua ocupação até a colonização. Esse movimento de análise consiste e um resgate histórico que possa auxiliar no entendimento da organização da educação brasileira.

Conforme Celso Furtado (1971), a ocupação econômica e colonização portuguesa, em terras brasileiras, foi consequência da expansão comercial da Europa, sob a pressão política exercida sobre Portugal e Espanha, pelas demais nações europeias, a partir do século XI, acentuando-se no século XV. A possibilidade de exploração dos recursos naturais e disponíveis, no novo território, e sua grande quantidade, despertou o interesse das nações europeias. No Brasil, os franceses foram os primeiros a organizarem uma expedição, criando assim, a colônia de povoamento, essa atitude forçou os portugueses a ocuparem as terras brasileiras “Coube a Portugal a tarefa de encontrar uma forma de utilização econômica das terras americanas que não fosse a fácil extração de metais preciosos” (FURTADO, 1971, p. 8).

De acordo com Mário Maestri (1994), até o ano de 1530, havia algumas poucas e rústicas feitorias construídas nas praias brasileiras. Esporadicamente, portugueses e franceses trocavam, com a população costeira, produtos nativos como o pau-brasil, peles, ervas, animais exóticos por mercadorias europeias. A perspectiva de ouro no interior das terras brasileiras instigava as nações europeias – Holanda, França e Inglaterra – assim como o questionamento pelo direito sobre as novas terras, fez com que a ocupação das terras brasileiras ocorresse o mais breve possível.

A disputa pelo domínio das novas terras forçou medidas políticas, em terras brasileiras referente à exploração agrícola. Na pressão das nações europeias, é que prevalecia o princípio de que, espanhóis e portugueses, teriam direito das novas terras desde que realizassem, efetivamente, a ocupação delas.

As costas foram divididas em quinze colônias, entregues a membros endinheirados da burguesia e da média nobreza lusitana. A Coroa portuguesa mantinha direitos senhoriais sobre as terras doadas, e deveria o quanto antes, serem ocupadas e exploradas pelos seus donatários. Os portugueses dominavam as técnicas de produção do açúcar e participavam do seu comércio internacional. Porém, para que esse comércio se aproximasse da rentabilidade daquele, realizado com as

Índias ou, às fabulosas riquezas dos astecas e dos incas, saqueadas pelos espanhóis, era necessário que os operários trabalhassem muito e recebessem o mínimo.

Essa questão foi solucionada pelo tráfico humano, especificamente, africano. Considerando que nas novas terras – nas Américas – era território onde homens livres podiam abandonar o trabalho duro nas plantações e embrenhar-se em uma pequena terra de agricultura para sua sobrevivência “Os camponeses portugueses – trabalhadores livres – não viajariam ao Novo Mundo para ali conhecer uma vida ainda pior que a europeia” (MAESTRI, 1994, p. 17).

No ano de 1532, a coroa portuguesa instituiu as capitanias hereditárias no Brasil, como forma de administração territorial, delegando a tarefa de povoamento, defesa e propagação da fé católica. Essa política estava estreitamente ligada a política colonizadora dos portugueses, e devido ao estágio primitivo (de acordo com os valores morais da civilização ocidental). A produção açucareira foi a única base da economia colonial, até meados do século XVII, e nesse contexto, a instrução e a educação escolarizada atenderam aos interesses da camada dirigente.

A catequese e instrução jesuítica tiveram como alvo a clientela indígena, embora, os “Regimentos” apontassem a necessidade de incluir os filhos dos colonos, tendo em vista que, naquele momento, os únicos educadores no Brasil, eram os jesuítas. O plano legal era catequizar e instruir os índios, contudo, os instruídos foram os descendentes dos colonizadores, e os índios foram catequizados.

Do ponto de vista religioso, interessava à Companhia de Jesus, os novos adeptos: o índio foi domesticado, e dessa forma, aproveitado como mão de obra. A educação profissional ocorreu de forma elementar, por técnicas rudimentares de trabalho, obtidas pelo convívio no ambiente de trabalho, quer de negros ou mestiços, que era a maioria da população. A educação feminina restringiu-se à aprendizagem das boas maneiras e às prendas domésticas. A formação intelectual jesuítica é caracterizada pela intensa rigidez na maneira de pensar e interpretar a realidade, sendo eficiente na ação de converter ao catolicismo, havendo atenção especial ao preparo dos professores.

Como consequências das mudanças no sistema político-administrativo, são criados cursos formais oficiais, por ser necessário o preparo de profissionais nas mais diversas áreas de atuação. Para atender a formação de oficiais e de engenheiros civis e militares já, também, em 1808 foi criada a Academia Real da Marinha, isso seguido,

em 1810, da criação da Academia Real Militar, tornando-se, em 1858, Escola Central. Em 1874, a Escola Politécnica, e mais tarde, Escola Nacional de Engenharia.

A vinda da Corte lusitana representou, também, a ruptura do sistema jesuítico colonial, em que o ensino era dirigido somente ao sexo masculino, sem acesso às mulheres. Esse rompimento ocorreu gradativamente, no decorrer do Brasil Império, constituindo-se em um marco na história, com a inclusão das mulheres no sistema de ensino nacional.

A partir da emancipação política do Brasil, apresentou-se para a educação, a proposta de um sistema nacional de educação: graduação das escolas e distribuição racional por todo território nacional, ou seja, a expansão escolar. O surgimento da ideia de nação, na primeira metade do século XIX, logo prescindiu de uma organização educacional que atendesse as necessidades e aos interesses na formação dos futuros cidadãos. Entretanto, não havia destinação de recursos públicos para esse fim, em decorrência da instabilidade política.

O regionalismo persistente das lideranças e sua falta de interesse, fizeram com que a organização escolar brasileira, apresentasse graves deficiências quantitativas e qualitativas, no que diz respeito à quantidade e à qualidade de conteúdo e de metodologia, resultado da falta de pessoas preparadas para assumir o magistério.

O meio intelectual brasileiro, composto pela classe dominante e por setores médios, sofreu influência dos pensadores europeus do século XIX, em cujas obras constavam as crenças no liberalismo e no cientificismo. Com base nessas crenças, intelectuais e políticos brasileiros procuravam reformar as instituições nacionais existentes, em novos pilares ideológicos, para assim elevar o Brasil ao nível esperado do século europeu e norte-americano.

Sob essa influência, procurou-se “liberar o trabalho, a consciência e o voto”, e na linguagem positivista, “elevar o país ao nível do século”. Os pontos comuns entre Liberais e Cientificistas (positivistas) eram os programas de ação: abolição dos privilégios aristocráticos, separação entre Estado e Igreja, instituição do casamento civil, secularização dos cemitérios, abolição da escravidão, a crença na educação como chave dos problemas fundamentais do país.

Foi nesse contexto histórico que a incorporação da força de trabalho feminina se revelou. A mulher, uma vez instruída pela via da escolarização, iria desempenhar o papel de esposa, de mãe e de educadora (no lar e na sociedade). Sua condição social havia sido, exclusivamente, no lar, no ambiente doméstico, sem direitos sociais, sem

acesso à educação, sem acesso ao ambiente público. Ela esteve, extremamente, submissa ao poder patriarcal e restrita ao ambiente privado.

No ideário positivista, a mulher emerge como redentora no processo de humanização dos indivíduos. Sua ação no interior da casa, sendo a primeira educadora, tendo assim a importância devida com a incumbência da primeira educação dos futuros cidadãos.

Todavia, devido ao grau de subordinação das mulheres, até então, elas, em sua grande maioria, eram analfabetas, já que, tradicionalmente, não tiveram acesso à educação escolar, que era também escassa para a classe trabalhadora masculina. Do universo feminino, portanto, pouquíssimas tiveram instrução, fosse pelos pais ou por preceptores, limitando-se essa aprendizagem às primeiras letras e ao aprendizado de boas maneiras e de prendas domésticas.

O discurso de que ela deveria ser a principal educadora dos filhos, e posteriormente, estender essa função à escola, esteve presente no ideário republicano, como a pessoa ideal para atuar na escola primária, no entanto, foi necessário, primeiro, que ela recebesse formação.

Esse paradoxo demonstra uma reviravolta sobre a presença da mulher na história da educação, situação em que, da posição de marginalizada do processo educacional ao de ser incorporada, deveria prontamente ascender a uma elevação de “mais adequada” como educadora infantil, primeiro no ambiente familiar, e posteriormente, estendendo-se essa função para escola.

Para além desse ensino primário, o aparecimento do ensino feminino em nível secundário, data do final desse século XIX sendo resultado da iniciativa privada. As instituições particulares, promovidas por protestantes norte-americanos e positivistas, contribuíram, diretamente, na organização escolar, nos processos didáticos. Os interesses americanos se concentravam nos centros comerciais urbanos brasileiros, como Rio de Janeiro, São Paulo e Porto Alegre. As comunidades estadunidenses instalavam-se nessas localidades, e conseqüentemente, fundavam escolas para os seus filhos.

Emergiram assim, escolas sectárias religiosas, daí decorrendo a transferência da experiência que os Estados Unidos haviam desenvolvido; também por transferência, desta vez originária da Europa. A influência norte-americana se fez presente na escola pública no Brasil, em especial em São Paulo. As escolas norte-americanas já tinham a experiência da presença feminina tanto nos bancos escolares,

como à frente das salas de aula, como educadoras, e também nas funções administrativas.

A sociedade daquela época, realmente, passou a focar a atenção sobre as crianças, percebendo ser necessário firmar noções pedagógicas, para lidar com esses pequenos seres ativos. Tal pedagogia tinha como base respeitar a ordem natural do crescimento infantil, do desenvolvimento dos sentidos, e ao mesmo tempo, ir capacitando as crianças para irem descobrindo, por si próprias, as coisas da vida. Também lhes eram ensinadas as noções elementares de letras e de aritmética sobre o trabalho para o desenvolvimento da sociedade, destarte, a necessidade do preparo pedagógico do professor que iria trabalhar com essa criança.

A realidade brasileira foi baseando a sua organização em núcleos urbano-comerciais em seu território, em especial e uma faixa de terras de alto a baixo da sua costa litorânea, desde a segunda metade do século XIX, tinha no analfabetismo um grande problema a travancar o progresso. Conseqüentemente, a necessidade da difusão da escola primária passou a ser alvo de campanhas lideradas por políticos, em que alguns defendiam o combate ao analfabetismo, e também a iniciação da formação patriótica, por meio do ensino cívico.

Foi no início da República, que ocorreu um salto quantitativo e qualitativo no ensino no país, datando neste período a introdução do ensino graduado, com o surgimento dos primeiros grupos escolares. Esse tipo de escola primária era constituída por um só professor, uma só classe, agrupando alunos de vários níveis de aprendizado. A necessidade de proporcionar a expansão do ensino primário era imprescindível, porém as verbas eram insuficientes, criando um paradoxo ao educador: atender menos e melhor, ou mais e pior. A realidade consistia em que, ao mesmo tempo em que se definiu a necessidade da formação da população, não havia investimentos na educação e nos seus profissionais.

Na primeira República (1889-1930), ainda faltava para a sociedade um modelo de desenvolvimento eminentemente nacional e popular, ainda que a própria base industrial tivesse alavancado a abertura da escola elementar (pois o novo aparelho do Estado atendia somente às antigas demandas primárias do país, mas não as novas de nível médio).

A ampliação no ensino secundário foi promovida por iniciativa das escolas particulares e predominantemente sectárias, tendo sua estrutura desorganizada e de baixa qualidade, e ainda, favorecendo acesso apenas à elite brasileira e masculina.

Importante, ressaltar que os autores das chamadas reformas educacionais no Brasil não eram especialistas educacionais e sim políticos.

Procurou-se adequar os níveis de escolaridade aos modelos europeus e norte-americanos, a fim de elevar a educação e a cultura do país, bem como para diminuir as taxas de analfabetismo. Porém, as tentativas esbarravam no financiamento dessa escola primária, para que fosse gratuita nos primeiros anos, e a questão da sua continuidade era pior, pois era acessível somente a uma pequena parcela da sociedade, aquela com recursos financeiros para pagar por essa educação, lembrando ainda, que era oferecida apenas aos meninos.

A gênese da escola primária revela que essa instituição foi se (re)estruturando, de acordo com as necessidades sociais, políticas e econômicas do país, e que, de transmissora de conhecimentos científicos (domínio da leitura e da aritmética), adaptou-se, também, em instituição formadora de indivíduos adultos, tornando-os aptos (de alguma forma) a agirem na sociedade, de forma ordeira e civilizada, assim como, mão de obra.

A escola e a mulher serão protagonistas nesse novo processo educacional que irá se desenvolver no Brasil (e em alguns países). Ela no papel de primeira educadora em casa, e transcendendo essa função para escola, tornando-se imprescindível no cenário da história da educação no Brasil.

Alves (2006), destaca, assim como já afirmado por Condorcet (1743-1794), que a escola teve uma relevante função social: a formação do cidadão. Deste modo, esse aspecto foi decisivo para a consolidação e a preservação da República. Assim, coube à escola e à mulher, a solução para as questões do analfabetismo e dos ajustes sociais necessários para que a família estivesse estruturada de maneira a contribuir para a elevação social e cultural do país. Ela foi, paulatinamente, sendo incorporada à escola, na medida em que correspondia às expectativas de primeira educadora. Emergindo a necessidade de ser primeiramente educada, para então, posteriormente, estar em condições para exercer sua “nova” função na sociedade.

Louro (2012) e Alves (2006), alertam para o fato de que a instituição escolar se reestruturou nesse processo de abertura ao ensino feminino, e sua estrutura curricular escolar sofreu mudanças para atender aos novos requisitos da função social da escola, sobrelevando-se determinadas matérias, incluindo novas; assim como, o aparecimento de atividades extracurriculares.

Para o autor, o processo de produção material da escola é o elemento revelador de sua natureza e das suas funções sociais, historicamente, assumidas. As mudanças ocorridas na década de 1920, a partir de um movimento reformista em curso na época, irão estruturar a moderna escola primária brasileira.

Seguindo esse mesmo pensamento, de transformação e reestruturação na educação, Francisco Larroyo (1974), apresentando seu estudo sobre a educação do século XIX para o século XX, afirmou que a escola sofreu uma progressiva laicização e estatização da instrução pública. O Estado aumentou suas contribuições gradativamente, contudo, também foi exigindo o direito de inspeção das escolas mantidas. A partir de uma educação geral e popular para o desenvolvimento cultural e pelo pleno desenvolvimento do Estado e do cidadão:

Esse movimento trouxe consigo o *feminismo*, ou seja, a forte corrente social destinada a reconhecer na mulher a capacidade e direitos reservados aos homens, até então. O feminismo recebeu seu melhor impulso do campo da Pedagogia, onde apareceu, também, uma plêiade de brilhantes escritoras em matéria de educação. (LARROYO, 1974, p. 621).

Para Larroyo, o século XIX é um instante em que o movimento em favor da mulher é crescente. Políticos, filósofos, romancistas e pedagogos passaram a valorizá-la, tratando de assegurar-lhe os direitos nas tarefas e nos objetivos da família, na sociedade e no Estado. O autor salienta ainda, que foi na França que a Pedagogia Feminina, do século XIX, ganhou êxito. Manuais sobre a educação feminina eram redigidos a pedido das famílias abastadas, a fim de que as filhas da elite tivessem instrução.

Exemplo disso, é o manual *De L'Éducation des Filles* ("Da Educação das Meninas"), de François Fénelon, solicitado pelo duque Beauvilliers, da corte de Luís 14, encarregado de organizar a educação do príncipe herdeiro, o qual tinha uma família numerosa e, essencialmente, composta por mulheres.

De acordo com Maria Helena Camara Bastos (2012), essa obra destinava-se para uso particular, contudo, tornou-se um sucesso, alcançando um grande público e tornando-se uma declaração política:

Hoje, o que poderíamos dizer sobre a leitura de *Da educação das meninas*? Essa obra é um discurso fundador sobre a educação das mulheres e contribui para a compreensão da historicidade dos processos discursivos sobre como as questões de gênero se

relacionam e como contribuem para tecer e homogeneizar a memória de uma época (BASTOS, 2012, p.152).

Os manuais tinham como base que a educação da menina promovesse enaltecimento aos seguintes aspectos: 1) Às virtudes domésticas; 2) Ao ensino por meio de conhecimento da língua, cálculo, da história, da escrita, da geografia. Percebemos que, na medida em que a educação foi disponibilizada à mulher, o conjunto das práticas educacionais que permeiam esse ensino, intencionalmente, visa atender a necessidade de ensinar a própria mulher, para atuar como mulher, no sentido social da palavra, atuando como esposa e mãe dentro do ambiente familiar, ou seja, atuando no espaço privado.

Em relação aos serviços domésticos, sua instrução foi idealizada, a partir da premissa do arquétipo feminino, retratado por Santo Agostinho, expressando o modelo proposto pelo autor e pela igreja católica.

O coração de seu esposo é confiado a ela; ela não deixará jamais de desprezar o que ele relata de suas vitórias; todos os dias de sua vida ela lhe fará o bem, e jamais o mal. Ela procura a lã e o linho: ela trabalha com suas mãos plenas de sabedoria. Encarregada como um navio mercador, ela compra longe suas provisões. À noite, ela se levanta e distribui os alimentos aos seus domésticos. Ela considera um campo e parte do seu trabalho, fruto de suas mãos; ela planta uma vinha. Ela sente suas reais forças, ela endurece seus braços. Ela gosta e viu como seu comércio é útil, sua luz não se apaga jamais durante a noite. Sua mão se vincula aos trabalhos rudes, e seus dedos pegam o fuseau. Ela abre portanto sua mão aqueles que estão na indigência, ela o entende na sua pobreza. Ela não permite o frio e nem a neve, seus domésticos têm vestimentas duplas. Ela teceu um casaco para ela, de fino linho, e limpas são suas vestimentas. Seu esposo é ilustrado, isto é, em seus conselhos busca apoio com os homens mais respeitados. Ela faz os hábitos que ele vende, os cintos que ele debita nos Chananéens. A força da beleza são suas vestimentas, e ela rirá no seu último dia. Ela abre sua boca para a sabedoria, e uma lei doce é sob sua língua. Ela observa na sua casa os traços de paz, e ela não come jamais seu pão sem ocupações. Seus filhos são elevados, e ela se sente honrada; seu marido da mesma forma é elevado, e lhe louva: 'Várias filhas, disse ele, acumulam riquezas; vós as todas sobressaiu. As graças são enganadoras, a beleza é vã: a mulher que crê em Deus, é a que será louvada. Dê a ela do fruto de suas mãos, e que os porta, nos conselhos públicos, ela será louvada por suas próprias obras (FÉNELON citado por BASTOS, 2012, p.149).

As atribuições de administradora da casa, dos criados, dos afazeres domésticos, da docilidade, inteligência nos negócios e, auxiliadora do homem, aproximam a mulher do ideal estabelecido no discurso de dom divino; talento inato que deve ser

desenvolvido. Por isso, a necessidade de instruir a menina que iria se tornar esposa e mãe. Ou seja, as meninas deveriam ser ensinadas a se tornarem mulheres virtuosas.

Se até então, as mulheres estiveram à margem da educação escolar, como elas irão instruir se não receberem instrução específica para tal função? Como a mãe poderia ensinar os filhos se, até então, ela mesmo não havia recebido instrução escolar?

Sua inclusão como aluna e posteriormente como professora, tem então, duas funções norteadoras: instruir-se para instruir os filhos e mais tarde, para assumir a função de professora, exercendo o papel de guia da infância, mãe-professora e, como atribuição “natural”, à mulher, essa função, cooperando com a escola no papel de formadora de consciências.

2.2. Presença feminina na educação: de aluna à professora

Desde os finais dos oitocentos, que se propaga a presença feminina na educação, seja sua inserção como aluna, seja como educadora. Como aluna ela irá receber instrução suficiente para que possa ensinar os filhos e como cuidar da casa. A educação destinada aos homens era diferente. Eles receberam formação que os habilitava a formarem-se como profissionais, podendo assim atuar no espaço público.

Considerando que, passou-se à escola a função da construção de identidade, formação do cidadão e, mais especificamente, transferiu-se para a mulher a missão de redentora da humanidade, sob o ideário positivista, em que, o sexo afetivo possuía a aptidão natural para atuar no ambiente doméstico, auxiliando o marido e cuidando do filho, tradicionalmente, como outrora e sendo a primeira educadora dos filhos.

Diante da mudança na valoração das atribuições femininas, como dom divino, possuidora nata dessas funções, se o novo discurso atribuiu-lhe a função primordial na formação dos filhos e se a sua educação estava direcionada apenas para as funções domésticas, que tipo de filhos e alunos iria formar?

Esse paradigma revela como foi contraditória a presença da mulher na história da educação. Ao colocar nela a esperança da formação de cidadãos equilibrados e adequados para viverem em harmonia na sociedade, um novo estereótipo se construiu, em meio ao paradoxo, ou seja, um novo discurso, que mudou as concepções, a cultura e o modo de pensar.

Estabeleceu-se, portanto, um novo discurso ideológico sobre a mulher e sobre a educação. Nessa lógica, entendemos que é eminente a discussão da questão da sua presença na História da Educação, por consequência, compreendendo as nuances sobre sua exclusão e inclusão como aluna, e posteriormente, como professora.

Almeida (2004), discutiu a presença da mulher no processo educacional, no Brasil em “Mulheres na Educação: missão, vocação e destino: a feminização do magistério ao longo do século XX”. Neste estudo, ela estabeleceu relações com os elementos sociais, políticos e educacionais, tendo ainda como diretriz a educação feminina e a influência católica, os cursos de formação de professores e a feminização do magistério como decorrência dessa totalidade.

Para a autora, a fé do liberalismo no poder da escola, fé produzida no imaginário republicano brasileiro, até inícios do século XX, foi a concretização dessa crença, alicerçada no atributo feminino como inclinação ideal para educar a infância. Nesse contexto, enquanto o exercício de professorado, aos poucos, tornou-se um espaço feminino, os homens afastaram-se da sala de aula, passando a ocupar outros cargos na estrutura hierárquica da escola, como os cargos administrativos.

A inserção feminina no espaço profissional, representado pela educação, coincidiu com o surgimento dos primeiros movimentos pela liberação feminina, e que, no bojo das reivindicações e das conquistas femininas, estava a da superação das desigualdades e das injustiças sociais; assim como, a luta para retirar da invisibilidade os segmentos sociais que até então estiveram sob o manto da ignorância e do preconceito.

Nas conquistas efetivadas ao longo das primeiras décadas do século XX, como o acesso das mulheres ao ensino superior e a algumas profissões, a mentalidade de mulher-mãe deveria ser pura e assexuada. Ela não deveria sair do lar, e caso assumisse algum trabalho, deveria ser legítimo, como profissões ligadas à saúde e à educação. Paulatinamente, o trabalho feminino deixou de ser ditado apenas pelos atributos de vocação e missão, tornando-se, no cenário econômico do século XX, uma exigência ante os tempos que corriam, não somente pela profissão em si, como em relação ao ingresso financeiro.

Dessa forma, as mulheres não somente reivindicaram, como também forçaram sua inserção nesse campo profissional e conseguiram ocupá-lo em poucas décadas. A ocupação feminina no magistério constituiu-se no ponto de partida para a transição

do espaço privado para o público, para a emancipação social e foi o possível, no momento histórico, em que viveram.

Almeida (2004), informa ainda que as mulheres não somente reivindicaram, como também forçaram sua inserção nesse campo profissional e conseguiram ocupá-lo em poucas décadas. Consequentemente, houve uma cumplicidade em relação à imposição da sociedade para que assumissem a função de educadora e, por parte delas, foi a oportunidade profissional e emancipatória. Ingressar, profissionalmente, no magistério, constituiu-se na emancipação, no possível no momento histórico, em que viveram. Embora, esse resultado consista e uma série de fatores, como a necessidade de mão de obra para atuar nas escolas primárias, a queda do poder aquisitivo da classe média, a expansão do número de escolas, dentre outros.

A presença da mulher como educadora teve, portanto, no discurso positivista, relativo avanço acerca da imagem feminina, em relação aos períodos anteriores, entretanto, surgiu um novo estereótipo feminino de domesticidade e renúncia.

Se as diferentes práticas sociais são constituídas pelos gêneros (e também os constituem), então essas instituições têm gênero, classe, raça. Sendo assim, qual o gênero da escola? Alguns poderiam responder imediatamente que a escola é feminina, porque é, primordialmente, um lugar de atuação de mulheres, já que são elas que organizam e ocupam esse espaço, desenvolvendo atividades tradicionalmente, femininas. Os discursos pedagógicos procuraram demonstrar como as atividades escolares estão relacionadas às atividades familiares, permeadas pelo afeto e confiança, e que essas educadoras devem agir semelhantemente à ação das mulheres no lar, ou seja, como pilar fundamental ao processo de formação do cidadão.

Na escola não se trata de qualquer conhecimento, nela são disponibilizados, alguns aspectos da cultura que são selecionados e acredita-se ser valoroso, integrar o currículo. Ao refletirmos sobre a instituição escolar, é impossível não percebermos as construções sociais e culturais, de masculino e feminino, isso está presente em qualquer instituição social. Vemos que a escola, como instituição, vem sendo engendrada em seu aspecto físico, simbólico, das práticas pedagógicas, operando de forma a constituir meninos e meninas, homens e mulheres.

Nesse sentido, é impossível pensar a escola sem que se considere, articuladamente, todo o aparato que envolve arranjos, técnicas ou procedimentos, e como esses agem sobre todos os sujeitos, em especial os mestres e estudantes. Os sujeitos constituídos, como pertencentes à escola serão diferenciados dos outros,

daqueles que não pertencem à instituição. É por isso que nas sociedades modernas ocidentais, passa-se a dar atenção especial na escolarização e nos sujeitos da escolarização, tanto crianças e jovens estudantes, como àqueles que irão formá-los.

Diferente do mestre medieval, o educador da escola moderna deveria ser responsável pela conduta de seus alunos dentro e fora da escola, exigindo-se assim que o próprio mestre seja um exemplo de conduta e modelo a ser seguido. Foi inicialmente sido exercido por homens, mais especificamente, religioso (católicos e protestantes).

Por conseguinte, requer-se que o próprio mestre, seja então, primeiro disciplinado para depois poder exercer a função disciplinadora:

Por isso corpo e alma dos mestres, seu comportamento e seus desejos, sua linguagem e seu pensamento também precisam ser disciplinados. O mestre – jesuíta é seu exemplo mais perfeito – é cuidadosamente preparado para exercer seu ofício. Ele se torna um “especialista da infância”, ele domina os conhecimentos e as técnicas de ensino, as armas para a conquista das almas infantis e para a sua vigilância, ele sabe graduar seus ensinamentos, estimular a vontade, treinar o caráter, corrigir com brandura – ele é o responsável imediato e mais visível da formação dos indivíduos (LOURO, 2012, p. 96).

Dá-se, assim, o início das primeiras e fundamentais representações do magistério, constituindo-se de modelos de virtudes, disciplinados e disciplinadores, orientadores espirituais, especialistas das matérias e das técnicas de ensino. Esses primeiros mestres deveriam viver a docência como um sacerdócio, como uma missão que exige doação. As características desse mestre constatariam de afeição e autoridade, bom-senso, firmeza e bondade, piedade e saber profissional.

As ordens religiosas católicas e protestantes escreviam manuais com regras que determinavam as condutas. Essas regras regulavam gestos, postura corporal, estimulavam o silêncio, ensinando ainda a comunicação por sinais, como observar e por que observar. Constituiu-se um detalhado conjunto de saberes sobre meninos e jovens, sobre seu corpo, sua sexualidade, sobre seus interesses e vontades, seus modos de compreensão.

A instituição escolar brasileira, foi inicialmente, masculina e religiosa. Voltada à formação da elite branca, mais especificamente, meninos e jovens. As primeiras instituições de ensino brasileiras foram dirigidas por jesuítas, tendo como propósito, a formação de um católico exemplar. Esse modelo prevaleceu por um longo tempo no país, pelo menos até final do século XVIII.

Verificamos nesse processo que as práticas e arranjos no ensino demonstram continuidades, assim como as modificações representam possíveis mudanças e até mesmo rupturas. O magistério e a escola se apresentam como atividades ou instituições sociais, que se transformaram historicamente, os sujeitos se diversificam e entre essas mudanças, a mais marcante é a feminização do magistério.

Vemos então que ao longo da metade do século XIX, as mulheres irão adentrar nas salas de aula, não apenas como alunas, mas paulatinamente, como docentes. As caracterizações desse processo de feminização no magistério no Brasil, em alguns aspectos são semelhantes a outros países; embora, possuam suas especificidades.

Nesse sentido, é que se faz necessário compreender historicamente os fatores sociais, econômicos e políticos em que ocorreu essa feminização. Nesse contexto o magistério se tornou a oportunidade de trabalho para as mulheres, aliás, a permitida. Para que isso ocorresse, ele passou por transformações, isto é, “o magistério será representado de um modo novo na medida em que se feminiza e para que possa de fato, se feminizar” (LOURO, 2012, p.99).

Mediante esse discurso, aos poucos, o caráter do magistério inicialmente impôs a necessidade de professoras mulheres, favorecendo assim a feminização da docência. O casamento e a maternidade eram tarefas femininas, quaisquer outras funções, além dessas eram considerados desvios sociais. Em seu processo de feminização, o magistério se apropriou das qualidades tradicionalmente associados às mulheres, como o amor, sensibilidade e cuidados, para que possa ser reconhecido como uma profissão tolerável às mulheres.

Para formar essas novas educadoras os currículos, normas e práticas são constituídos, conforme as concepções hegemônicas do feminino, disciplinas como Psicologia, Puericultura¹⁰ e Higiene constituíram novos e prestigiados campos do conhecimento, daquelas que passaram a ser as novas especialistas da educação e da infância.

Em diferentes momentos os agentes da educação foram vistos como “solteironas” ou “tias”, como gentis normalistas, trabalhadoras da educação; professores homens foram apresentados como bondosos orientadores espirituais ou como severos educadores, sábios mestres, exemplos de cidadãos.

¹⁰ 1. Conjunto de meios médico-sociais adequados à procriação, nascimento e desenvolvimento de crianças sãs e vigorosas. 2. Educação cuidada das crianças. Dicionário de Língua Portuguesa.

Essas representações vão se formando mediante discursos sob interesses políticos e sociais. A mídia reforça os estereótipos dos bons professores. Na grande maioria dos filmes, revela-se a figura de um professor, que é capaz de tudo para auxiliar um aluno ou aluna. Personificados como heróis solitários, que não dão importância a cargos, salários ou promoções, tendo em vista apenas o bom rendimento e aprendizado de seus alunos.

Essa representação intensifica a ideia de professor, professora, como redentor com carisma e missão para o magistério, influenciando ainda mais a ideia de profissão docente como vocação inerente de sujeitos que fazem o impossível para alcançar a produtividade em sala, para que seus alunos possam ser, realmente, formados. Existem ainda, outras representações de professores, hoje em dia, até mesmo contraditórias ao sujeito carismático, por vezes já afirmado. Embora, sujeitos desse processo, eles não são de todo passivos, há relações de poder e interesse; assim como, em todas as instâncias sociais.

Dessa maneira, compreende-se que os sujeitos vão se constituindo como “masculinos” e “femininos”, mediante as relações sociais permeadas pelos diferentes discursos, símbolos, representações e práticas sociais. As representações compreendem um dos vários processos sociais que constituem a diferenciação dos papéis sociais. E essa constituição é continuamente construída, resistida e reconstituída; se fazendo em movimento. O magistério foi lenta e fortemente se feminizando, observamos que a representação da atividade de educador também foi se transformando.

Combinando elementos religiosos e qualidades femininas, o magistério foi, assim, construído como uma atividade que implica doação, dedicação, amor e vigilância. Assim, ao delegar à mulher a função de educadora, foi preciso aproximar, ao máximo, às atividades já inerentes à mulher; de modo, a não atrapalhar as atividades do lar. As mulheres que se dedicaram ao magistério, foram, principalmente, as solteiras, as órfãs e as viúvas, ou seja, as mulheres “sós”. Na figura 1, temos a imagem da professora “recatada”, “meiga” e “solteirona”: trata-se da personagem Srta. Jennifer Honey:

Figura 1 – Professora Jennifer Honey



Fonte: Disponível em: <http://villains.wikia.com/wiki/jennifer_honey_hero>. Acesso em: 21 maio 2015.

Durante muito tempo, associou-se a professora com a solteirona, como a mulher que não conseguiu casamento; considerando-se que o casamento e a maternidade eram desejos inerentes para todas as mulheres; então, estariam elas, assim, realizando esse desejo, ao dedicar-se ao magistério.

Professores e Professoras eram caracterizados através de vários meios: almanaques, jornais; e eventualmente, revistas escolares traziam poemas de exaltação ao seu altruísmo. As figuras demonstram as professoras caricaturadas como severas, quase bruxas. Pessoas recatadas, cabelos presos, e óculos, sendo esse, até os dias atuais, estereótipo ainda presente, para representar um professor ou professora.

Na figura 2, temos caricatura da professora “bruxa”, personagem do filme americano, Matilda (1996), dirigido por Danny DeVito.

Figura 2 – Diretora Agatha Trunchbull



Fonte: Disponível em: <http://villains.wikia.com/wiki/Agatha_Trunchbull>. Acesso em: 21 maio 2015

As figuras 1 e 2 são personagens do mesmo filme caracterizando a professora severa e a professora maternal. Esses perfis tipificam professores e professoras. Ainda hoje, se percebe que a representação dominante do homem é mais ligada à autoridade e ao conhecimento. Já a professora, mais ligada ao cuidado e apoio maternal, como caracterizado na figura 1.

Ainda que essas representações sejam veementes na constituição das professoras, não deixam de entrar em competição com outras, e também se transformam, historicamente, através das resistências dos sujeitos, a partir dos arranjos sociais e políticos, nas alterações institucionais e discursivas.

Assim, dóceis professorinhas podem se tornar trabalhadoras da educação sindicalizadas, aguerridas reivindicadoras de melhores condições de trabalho e de melhores salários, podem ir para praças públicas, fazer greves, levantar bandeiras e gritar palavras de ordem. Construindo forma organizativas novas, professores e professoras passam a se constituir diversamente, afastando-se do caráter

sacerdotal da atividade e buscando dar a essa atividade uma marca mais política e profissional (LOURO, 2012, p.112).

Para a autora, essas mudanças ocorreram em consequência da força das novas práticas sociais. As práticas tradicionais ainda perduram, ocasionando a contradição e a divisão nessa categoria profissional, denominada, então, profissional da educação. Essa contradição atrapalha a unificação da categoria em prol de salários justos, carga horária, e demais itens da longa lista de reivindicações do professorado.

A concepção de uma identidade única, coerente e estável não cabe aqui - na verdade, não pode caber a nenhum sujeito ou situação. Não existe tal identidade unitária, tanto que não há só uma 'verdadeira' representação desse sujeito, ele não é *apenas* um professor ou professora. A inclusão da mulher na profissão educacional lhe oportunizou receber uma instrução mais elevada, trabalhar fora do lar, tendo remuneração, garantindo seu sustento e ocasionalmente, de pessoas sob sua dependência.

2.3. A mulher e a divisão do trabalho na sociedade capitalista

A história da economia brasileira é a história de uma constante e renovada rearticulação no sistema capitalista internacional. Os três séculos e meio de escravidão negra, no Brasil, constituíram como que um marco inicial de uma estrutura econômica que, posteriormente, ganharia novas determinações capitalistas. A economia brasileira, historicamente, sempre atendeu aos interesses de uma elite burguesa, primeiramente portuguesa e holandesa, depois portuguesa, inglesa e norte-americana.

As relações entre os sexos, e por consequência, a posição da mulher na família e na sociedade em geral, constituem-se parte de um sistema de dominação mais amplo. Compreender sua posição social, na sociedade vigente, requer uma análise das origens de sua exclusão de determinadas tarefas assim como a manutenção de sua atuação em papéis tradicionais e ocupações reconhecidamente naturalizadas como femininas.

No caso brasileiro, o tipo de colonização realizada por Portugal, consistiu e uma estrutura de dominação baseada no patrimônio. Vale dizer que era o poderio econômico dos chefes de parentela que estruturava a sociedade e comandava a dominação. Essa foi a forma de consolidação da estrutura de dominação da sociedade

brasileira, caracterizando-se como tendente para o tipo patrimonial-patriarcal, praticado em muitas outras sociedades mundo afora. Nesse tipo de estrutura, independentemente da camada social em que a mulher estivesse inserida, sua submissão ao homem era evidente.

Heleieth Iara Bongiovani Saffioti (2013), afirma que para compreendermos o papel da mulher, na sociedade capitalista, é imprescindível que se observem as relações entre a posição da mulher e o capitalismo, refletindo sobre o ritmo do próprio tempo e os elementos próprios à formação histórica e a organização social da sociedade. A autora ressalta a perspectiva educacional e o movimento feminista, buscando esclarecimento no tipo de formação destinado à mulher e na definição de seus papéis sociais. Na estrutura familiar, ela desempenhou suas funções naturais – mãe, reprodutora – e mais a de trabalhadora doméstica e socializadora dos filhos.

Essa estrutura começou a ser reorganizada, com a urbanização que se desenvolveu, a partir da segunda metade do século XIX e, posteriormente, passou a sofrer reorganização mais forte ainda com a chegada da industrialização nacional impulsionada nos anos 1930. Esses dois fatores, no decorrer de muitas décadas - quase um século - foram substanciais para a reorganização da família brasileira. A partir deles, a posição social da mulher na sociedade ganhou novas dimensões; em virtude da urbanização e da industrialização que o seu papel, no mundo econômico, incrementando.

O trabalho nas fábricas, nas lojas, nos escritórios e em vários outros setores, como na educação, rompeu o isolamento em que vivia grande parte das mulheres. O processo de redefinição do universo feminino, e dentro dele, a definição dos papéis sociais de homens e de mulheres, e das relações de sexo, foi desencadeando a instrução que a sociedade deveria oferecer aos seus membros masculinos e femininos, tornando-se fundamental.

Somente a partir de 1827, que a legislação brasileira concedeu à mulher, direito de instrução, ainda que somente nas pedagogias, reservando os níveis mais altos, para a população masculina. Essa instrução estava pautada nas prendas domésticas e no acesso às primeiras letras e às quatro operações. Naqueles tempos, mestras que ousaram priorizar a escrita, a leitura e os cálculos foram advertidas e tiveram suspensos seus salários.

A classe trabalhadora foi direcionada à profissão do magistério feminino se deve a alguns fatores, como: a baixa remuneração, a oportunidade de instrução para a

camada da população menos favorecida financeiramente e pelo fato de considerar o magistério elementar, uma ocupação essencialmente feminina. E durante muitos anos, constituiu-se como a única profissão, plenamente, aceita pela sociedade, a ser desempenhada pelas mulheres.

A Igreja Católica representou esse pensamento conservador, na tentativa de preservar a estrutura patriarcal da família, sob o argumento das diferenças entre o homem e a mulher, negando à mulher, qualquer participação política e administrativa, e apelando para o caráter moral e social, ao afirmar que profissões ligadas à área da saúde e da educação, eram aquelas que mais se adequavam à mulher.

Para os liberais clássicos, era essencial a preparação adequada para as mulheres que deveriam centrar-se no bom desempenho das suas funções de esposa e mãe. Não havia interesse na sua emancipação social e política.

No projeto positivista de instrução para mulher que consistia acima de tudo, nas diferenças dos sexos e dos papéis sociais que os representantes de um e outro deviam desempenhar; além das diferenças biológicas, considerava-se também a diferença de mentalidade, em que entendia-se que a mulher detinha “superioridade afetiva” em contraposição ao homem com “superioridade racional”; justificando, assim, a necessidade de ensinar de forma separada, meninos e meninas.

O positivismo apregoava a preeminência social e moral da mulher, não para a sua emancipação, e sim para aprimorar a execução de suas funções como esposa e mãe, continuando assim, na sua subordinação social, econômica e política.

Para o cientificismo liberal, a crença no poder da educação era a “chave” para a mudança das questões sociais e de justiça social, essenciais para o progresso da sociedade brasileira. Por esse motivo, atribuiu-se à educação, o papel central em programas de reformas sociais, sendo necessário, portanto, equiparar para as mulheres a educação já oferecida aos homens. Esperava-se, então, obtenção do mesmo nível de evolução intelectual para ambos os sexos e, principalmente, para a constituição plena do contrato sexual e econômico que constituía as famílias.

Nesse sentido, as escolas protestantes tiveram importante colaboração para a educação dos brasileiros, especialmente para o sexo feminino. O protestantismo mantinha com o espírito científico estreitas afinidades, introduzindo a coeducação dos sexos no estabelecimento de classes mistas e mais tarde, em todos os cursos,

amenizando a segregação sexual e seus efeitos prejudiciais para educação feminina¹¹.

As escolas protestantes, sob as inovações da pedagogia norte-americana, constituíram-se no germe da renovação cultural e educacional, e um meio em que predominavam as concepções católicas, sejam as congregações religiosas, sejam as escolas públicas.

Apesar de as escolas normais, oficiais ou livres, permitirem o acesso à instrução, elas também encerravam, em si mesmas, um ponto final na carreira de estudos, porquanto não davam acesso direto ao ensino superior, considerando que a sequência de estudos seria: o ginásio; depois a escola secundária; e então, as escolas de ensino superior.

O acesso ao ensino superior somente seria possível aos normalistas, se prestassem exame das matérias não constantes de seus cursos. Até 1920, as escolas normais dividiam-se em escolas normais primárias e escolas normas secundárias, formando, respectivamente, professores do ensino primário e professores de ensino médio.

Com a reorganização do ensino superior pelo Decreto nº 19.851, de 11 de abril de 1931, e com a remodelação do ensino secundário pelo Decreto nº 19.890, foi permitido que sua função fosse, sobremaneira, educativa:

Os cursos normais sofrem uma reforma radical com a separação entre o ensino de cultura geral e o ensino de formação profissional. O curso normal passou a oferecer formação profissional que habilitava para o magistério primário, durante dois anos, exigindo de seus candidatos o certificado de conclusão do curso ginásial de cinco anos. É evidente que a reforma vinha beneficiar, em grande medida, a população feminina, na qual era recrutada a maior parte da clientela das escolas normais (SAFFIOTI, 2013, p. 318).

Com a reorganização escolar, foi possível o acesso feminino em pelo menos parte do ensino secundário, prolongando o período de escolha para a

¹¹ De acordo com Andrea Martins Alves Silva (2012) “A criação de escolas normais e a coeducação, defendidas pelo ministro permitiu e ampliou a participação de mulheres no magistério para ministrar aulas para essas classes composta por meninos e meninas” (SILVA, 2012, p.141). A autora apontou ainda que os intelectuais como Rui Barbosa e José Veríssimo defenderam a escola, enquanto formadora da nacionalidade, e da professora primária, como agente desse processo. Dessa forma, a associação da escola primária e a mulher proporcionaram criar um modelo de sociedade dentro dos padrões de modernidade almejados pela elite. Nesse sentido, a escola e a mulher tornaram-se protagonistas neste processo de expansão da instrução no Brasil. Serão assim definidas novas funções sociais para ambas.

profissionalização, dos doze para os dezessete anos de idade, conseqüentemente, permitindo a oportunidade de adentrar em cursos superiores.

Prevalecia, entretanto, a educação segregada, destacando-se ainda a especificidade da instrução ministrada às mulheres: disciplina de economia doméstica sob a orientação metodológica que visava aprimorar a natureza feminina e a missão da mulher no lar. Isto posto, entendemos que não houve liberdade de escolha profissional, feminina, e portanto, foi a sociedade sob a égide masculina, que decidiu em que setor das atividades econômicas seria empregada a força de trabalho feminina.

A partir de 1950, com a expansão do número de universidades, de faculdades e de institutos isolados no país, tendo destaque as faculdades de Filosofia e dentro delas os cursos de Pedagogia, privilegiou-se a educação feminina, estimulando o magistério elementar e também o secundário; dessa forma, vindo a ocorrer a emergência da presença feminina e a saída do elemento masculino desse sistema de ensino.

Saffioti (2013), ressaltou que o afunilamento do sistema escolar brasileiro, determinado pela sociedade em classes sociais, interferiu, negativamente, sobre o sexo feminino. A sociedade brasileira não valorizava a instrução de nível superior, a ponto de incentivar a disputa das poucas vagas existentes, e participar dessa disputa ficava mais difícil para as mulheres, pois, para elas, ainda prevalecia a cultura da educação voltada para o casamento, constituindo-se essa prevalência, em desestímulo, para o prosseguimento dos estudos.

A crescente urbanização do país necessitou, porém, de mais mão de obra no setor terciário, setor no qual o desempenho profissional exige, via de regra, um grau médio de escolarização. Foi quando a tradicional ausência de perspectiva de carreira, na socialização da mulher incentivou grandemente as jovens ao ensino médio, com isso, visando sua habilitação para esse novo mercado de trabalho.

A expansão da escola está associada a necessidade de trabalhadores mais qualificados, forçando a abertura de novas escolas e com isso aumentando a demanda de vagas para professores nessas escolas. Diferentemente, para os jovens do sexo masculino, o ensino superior é que poderia significar a sua qualificação como carreira profissional, e isso atuando como condição essencial para a sua ascensão social.

Para Saffioti (2013), no caso da mulher, a perspectiva do casamento sobrepujava a carreira profissional, assim como o namoro precoce operava como fator limitador da qualificação da força de trabalho feminina; de um lado, devido ao fato de que casamento e carreira eram frequentemente pensados como incompatíveis e de outro, pelo papel secundário desempenhado pelo trabalho feminino em relação ao do chefe da família.

Se, portanto, a qualificação profissional da mulher interferia na posição ocupacional desta, a diferenciação por sexo intervinha, não raro, de modo negativo, seja na qualificação da sua força de trabalho, seja no seu posicionamento na estrutura ocupacional da sociedade¹².

Eric Hobsbawm (1988), aponta que nas sociedades pré-industriais as mulheres estiveram afastadas da “economia” definida como “ocupação” (daquele diferente do trabalho doméstico familiar). Havia uma crescente mudança nos padrões de vida, pela revolução econômica, porém, não para melhor, no que diz respeito as mulheres.

Denominada de “protoindustrialização”, consistindo no aumento das indústrias domésticas, combinando a produção doméstica e a de fora, as indústrias domésticas envolviam toda a família, homem e mulher, e os filhos que logo tivessem idade para trabalhar. Em finais do século XIX, esse mecanismo tradicional estava entrando em colapso, devido ao desenvolvimento das grandes indústrias, que produziam em grande escala.

A manufatura familiar foi tornando-se cada vez mais feminina, em virtude da obrigatoriedade da escola aos menores. Aos poucos as indústrias familiares deixaram de ser um empreendimento, tornando-se apenas em um tipo de trabalho mal pago que as mulheres podiam realizar em seu espaço social (nas casas, nas águas-furtadas, nos quintais).

Hobsbawm (1988), destaca que essas indústrias domésticas permitiam às mulheres, a combinação de trabalho pago e a supervisão da casa e dos filhos, “[...] as mulheres casadas precisavam ganhar dinheiro, mas permaneciam acorrentadas à

¹² Desde o estudo realizado por Saffioti em 1969 e as reflexões da presente dissertação já se passaram 45 anos de história. Seria, portanto, necessário atualizar os resultados apresentados pela autora, e rever, agora no século XXI, se o ingresso das mulheres no ensino superior ainda ocorre como uma continuidade da tradicional instrução feminina, ou se as escolhas já se originam por via vocacional e de interesse. Para não haver confusão sobre a data citada ao longo do trabalho, informamos ao leitor leigo que a referência bibliográfica considerou a 3ª edição do livro “A Mulher na Sociedade de Classes: mito e realidade”, 2013.

cozinha e às crianças, acabaram por fazer esses trabalhos” (HOBBSAWM, 1988, p. 278).

O segundo efeito da industrialização em relação a posição feminina, e o mais importante, foi o de separar a casa do local de trabalho, ou seja, retirar a mulher do ambiente em que conciliava os afazeres domésticos e o trabalho de fora, pago. Como consequência, agravou-se sua inferioridade, em relação aos homens, por meio da dependência econômica:

Os camponeses, por exemplo, dificilmente existiriam como tais sem as esposas. O trabalho agrícola exigia a mulher, bem como o homem. Era absurdo considerar os rendimentos da casa como ganhos por um dos sexos e não por ambos, mesmo se um deles fosse tido como dominante. Mas, a nova economia, a renda familiar era, tipicamente e crescentemente, ganha por pessoas especificáveis, que saíam para trabalhar e retornavam de uma fábrica ou escritório a intervalos regulares e trazendo dinheiro, que era distribuído aos demais membros da família, os quais, de modo igualmente claro, *não* o ganhavam diretamente, embora sua contribuição para a casa fosse essencial de outras maneiras (HOBBSAWM, 1988, p. 278-279).

Para o autor, essa é a gênese da divisão sexual econômica do trabalho. Ao homem direcionou-se a presença (permaneceu) no espaço público, ao trabalho remunerado na indústria, como principal provedor da casa.

A mulher (solteira, casada) permaneceria no ambiente doméstico, sob a dependência econômica do pai ou esposo. Seus afazeres de esposa e de mãe permaneciam, realizando as ocupações domésticas, não tendo mais condições de conciliar ganhos econômicos, por isso.

Com a grande indústria, o homem foi “selecionado” a vir para as fábricas e indústrias. As mulheres deveriam permanecer em casa, e os filhos nas escolas. O homem deveria ser o provedor principal e único. Caso sua remuneração não fosse suficiente para manter sua família, qualquer possibilidade de ganhos, além do principal provedor, consistiria em ganhos complementares, e isso reforçou tradicionalmente a crença de inferioridade do trabalho da mulher (e dos menores).

Hobsbawm (1988), apresenta o fato de que, as mulheres, quase sempre, trabalhavam antes de casar, ou seja, quando solteiras, na condição de filhas, devido a má remuneração que os homens recebiam, era necessário que as mulheres (e as crianças) trabalhassem para complementarem a renda familiar.

As mulheres deixavam de trabalhar quando se casavam, entretanto, retornavam ao trabalho caso enviuvassem ou quando abandonadas pelo marido. Consistindo em mão de obra barata e de fácil manipulação pelo mercado:

O trabalho feminino, portanto, existia e em boa quantidade, mesmo segundo os estreitos critérios do recenseamento, que quase certamente subestimavam substancialmente a quantidade de mulheres casadas “ocupadas”, visto que grande parte do trabalho pago feito por elas não seria declarado como tal ou não seria diferenciado das tarefas domésticas com as quais não raro coincidia: receber pensionistas em casa, trabalhar meio período como faxineira, lavadeira, etc. Na Inglaterra, 34% das mulheres maiores de 10 anos eram “ocupadas”, na década de 1880 e na de 1890 - comparadas com 83% dos homens; na indústria, a proporção de mulheres alcançava 18% na Alemanha e 31% na França (HOBBSAWM, 1988, p. 281).

A presença do trabalho feminino na indústria se concentrava em atividades consideradas como específicas para a mulher, como no ramo têxtil e de alimentos, e mais presente no setor de serviços.

Para Karl Marx (2006), é a avidez pelo trabalho excedente que faz com que o trabalho necessário e o trabalho excedente venham a confundir-se. A contradição ocorre quando direito contra direito, amparados pela lei da troca de mercadorias, são definidos pela força. A regulamentação da jornada de trabalho é o embate que se travará entre a classe capitalista e a classe trabalhadora.

A lei fabril de 1850, autorizava ‘10 horas para a jornada média: ½ horas para os primeiros 5 dias da semana, de 6 às 18 horas, descontando ½ para a primeira refeição e uma hora para almoço, restando assim 10½ horas de trabalho; e 8 horas aos sábados, de 6 às 14 horas, menos ½ hora de almoço. Ficam pois, 60 horas de trabalho, 10½ para os primeiros 5 dias da semana e 7½ para os sábados (MARX, 2006, p. 278).

A regulamentação da carga horária necessária para o trabalho exigido, é definido pelo detentor do modo de produção. Assim como, a fiscalização, sendo ela realizada por inspetores nas fábricas, subordinados diretamente ao Ministério do Interior, que os publicava pelo Parlamento em relatórios semestrais. Os relatórios pesquisados revelaram que os donos das fábricas lucravam com o trabalho realizado além do tempo legal, e que mesmo que fossem pegos infringindo a lei, a multa e as custas judiciais, ainda assim, lhes assegurariam um saldo lucrativo.

Marx aponta que além da apropriação do trabalho excedente, havia o problema da exploração excessiva e da precariedade do trabalho, em que crianças de 9 e 10 anos, trabalhavam. Elas acordavam às 2, 3 e 4 horas da manhã, sendo obrigadas a trabalhar até 12 horas (ou mais), recebendo o mínimo para sua subsistência. As crianças, quase não dormiam e pouco se alimentavam, conseqüentemente, essas crianças tinham seu crescimento afetado, levando-as à morte prematura.

Como classe, os trabalhadores de cerâmica, homens e mulheres, (...) representam uma população física e moralmente degenerada. São em regra franzinos, de má construção física, e frequentemente tem o tórax deformado. Envelhecem prematuramente e vivem pouco, fleumáticos e anêmicos. Patenteiam a fraqueza a de sua constituição através de contínuos ataques de dispepsia, perturbações hepáticas e renais e reumatismo. Estão especialmente sujeitos a doenças do peito: pneumonia, tísica, bronquite e asma. Sofrem de uma forma peculiar desta última, conhecida pelo nome de asma de oleiro ou tísica de oleiro. Mais de 2/3 deles sofrem de escrofulose, que ataca as amígdalas, ossos ou outras partes do corpo. A degenerescência da população deste distrito não é muito maior exclusivamente porque ocorre o recrutamento de pessoas das zonas adjacentes, além do casamento com outros tipos raciais mais sadios (MARX, 2006, p. 285).

Marx em seus estudos revelou a situação de exploração da mão de obra de crianças, mulheres ou homens, constatada nas mais variadas regiões da Inglaterra e Escócia, em diferentes fábricas; de cerâmicas, de fósforo; e de papéis pintados. As fábricas trabalham continuamente, não parando para as refeições, trabalho noturno e diurno.

Os empregados que protestaram contra as péssimas condições de trabalho, foram postos na rua, perseguidos, forçados a ceder e a se conformar com o trabalho à noite, e aos domingos “Nos anos de 1858 e 1860 os empregados de padaria da Irlanda organizaram, às suas próprias custas, comícios contra o trabalho noturno e aos domingos, entretanto, o movimento foi derrotado pela oposição dos donos de padaria, em que a Comissão do Governo condenou a prática abusiva dos donos de padaria” (MARX, 2006, p. 292).

Mediante as informações sobre a realidade da multidão de trabalhadores das mais variadas profissões (sexo e idade), que foram explorados sob o impulso imanente da produção capitalista, em que os proprietários de fábricas e indústrias deveriam apropriar-se do trabalho ao máximo possível, utilizando-se das 24 horas do dia; enquanto, para os donos de fábricas e empresas, as máquinas deveriam trabalhar

sem parar, humanamente, para o homem, são necessárias pausas para refeições e para as necessidades fisiológicas.

O embate entre o homem (trabalhador) e a máquina, resultou nos primórdios da industrialização, na quebra de maquinarias; pois, o trabalhador entendia que era a máquina que estava lhe “roubando” a vaga de trabalho “havia a reação dos trabalhadores, manifestadas pelos protestos e reclamações do movimento de trabalhadores” (MARX, 2006, p. 297).

A introdução de máquinas e equipamentos manuais e automáticos, fez com que a produção aumentasse, rendendo mais ganhos ao dono da fábrica. Máquinas que funcionavam 24 horas por dias sem interrupção, sempre a produzir. Assim, os donos de fábricas e indústrias fizeram com que os operários, também trabalhassem de forma ininterrupta, ou seja, sem desligar as máquinas.

Considerando que os trabalhadores tinha que ter uma pausa, a maneira encontrada foi uso do trabalho diurno e noturno e o sistema de revezamento. Pode assim, o capital explorar dia e noite a força de trabalho, envolvendo homens, mulheres, adolescentes e crianças de ambos os sexos. A idade das crianças podia variar entre seis e oito anos, em alguns ramos, as meninas e as mulheres trabalham, à noite, junto com o pessoal masculino.

Os donos das fábricas e empresas, afirmavam que a proibição de menores de 18 anos trabalharem, à noite, aumentaria os custos com o emprego de adultos em vez dos menores, assim como ter as máquinas paradas, haveria perda inútil de combustível. A empregabilidade de mulheres e crianças foi uma maneira de desestabilizar as manifestações dos trabalhadores adultos masculinos, sob o discurso de que os menores são mais dóceis e mais controláveis que os adultos e ainda “[...] os jovens devem começar cedo, para aprender o ofício [...]” (MARX, 2006, p. 303), afinal, o dono da fábrica não poderia sofrer prejuízo, mesmo que isso privasse o sono e a saúde de crianças.

Maria Luísa Santos Ribeiro (1998), aponta que a empregabilidade predominante de mulheres e menores, justificou-se pela facilidade na imposição da disciplina de fábrica, devido a própria situação social em que mulheres e crianças estavam sujeitos à submissão de uma autoridade, marido, pais, irmãos: “Os baixos salários, a facilidade no controle, as tarefas dentro de um processo que não exigia conhecimento de um ofício e nem grande esforço muscular eram os determinantes do emprego massivo das mulheres e menores na fiação e tecelagem”. (RIBEIRO, 1998, p. 159).

Considera-se ainda, que devido a miséria em que os operários estavam submetidos, resultava com que toda a família, entrasse no mercado de trabalho. Assim a substituição da mão de obra adulta masculina, ocorreu também quando os proprietários das fábricas recrutavam mulheres e menores, para substituírem os operários adultos masculinos, que não haviam cedido ao aumento de jornadas de trabalho.

O discurso era de que os fabricantes apreciavam as virtudes, peculiares do sexo feminino que contribuíam para sua empregabilidade, especificamente, as mulheres casadas, que tinham maridos desempregados, tiveram em si a responsabilidade pela manutenção da casa. Sua subserviência, sua atenção e sua docilidade, assim como seus esforços para obter os meios necessários para subsistência e a sua permanência no emprego. Outra justificativa dos fabricantes ingleses em utilizar a força de trabalho de crianças e mulheres, no início do sistema industrial moderno, foi que havia em abundância crianças indigentes em várias partes do país.

A presença de mulheres e crianças nos trabalhos fabris da fiação e tecelagem se deu, concomitantemente, às fundações das primeiras fábricas de fiar e tecer. Estiveram desde o início, presentes como mão de obra na indústria, e assim não podem constituírem-se como a causa do desemprego do homem adulto: “Não há indícios de que as primeiras fábricas empregassem predominantemente homens-adultos e que com o tempo se voltassem para a substituição dos operários homens por mulheres e menores” (RIBEIRO, 1998, p. 147).

No início do capitalismo industrial, o assalariamento nas funções se dá em cotas entre homens, mulheres e crianças. Ao empregar todos os membros da família, a indústria divide o maior valor da força de trabalho ao seu chefe, ou seja, o homem:

Na fase de implantação do capitalismo, o gigantesco arsenal mecânico, destinado a eliminar o trabalho humano, absorve imensas quantidades de força de trabalho: de homens, mulheres e crianças. O processo de acumulação do capital nesta fase não apenas elimina menos trabalho do que a máquina está apta a fazê-lo; elimina, por vezes, o trabalho do chefe da família não porque tenha a nova sociedade subvertido a hierarquia familiar, mas porque a tradição de submissão da mulher a tornou um ser fraco do ponto de vista das reivindicações sociais, e portanto, mais passível de exploração (SAFFIOTI, 2013, p. 69).

Para Saffioti (2013), a inserção da mulher na indústria não é simplesmente fruto de reivindicação feminina, nem devido à necessidade intrínseca feminina ao espaço público e ao mercado de trabalho como desejo emancipatório. Sua inserção é

resultado do desejo dos industriais, em obterem trabalho barato com intuito de aumentar seus lucros.

Nem a mulher nem a criança, são os usurpadores da vaga de trabalho do homem. Elas são vítimas do modo de produção capitalista, que deseja e realiza a exploração ao máximo, do trabalho das máquinas e de seus operadores. Assim, entende-se que o trabalho industrial, na sociedade capitalista, não é inerente nem ao homem nem à mulher; trata-se de um momento de desenvolvimento histórico da humanidade, um modo histórico, determinado, de humanizar a natureza e reificar as relações sociais. O valor do salário na maioria das vezes, não corresponde a realidade das necessidades de produção e reprodução da vida do trabalhador.

Como as necessidades de guerra no século XX, tiveram um efeito, mais ou menos compulsivo na força de trabalho feminino, quando o grande contingente de homens estava em campo de batalha, a força de trabalho da mulher foi utilizada na indústria gráfica, indústria têxtil, indústria de couro e peles e na indústria bélica.

De acordo com Saffioti (2013), o percentual do efetivo feminino, com a Primeira e a Segunda Guerra Mundial, variou de 30% a 40%. No período pós-guerra, as mulheres são impelidas a retornar ao lar, devido a redução das facilidades anteriormente oferecida às casadas e às mães. Com o retorno dos homens às cidades, os empregos são novamente direcionados para a força de trabalho masculina. As mudanças da posição social de homens e mulheres são definidas conforme as transformações do momento histórico, das fases de desenvolvimento do capital.

Nesse sentido, a revolução do instrumental do trabalho, é o ponto de partida da indústria moderna, assumindo a forma mais desenvolvida no sistema orgânico de máquinas na fábrica. Essa revolução gerou repercussões sobre o trabalhador. Nesse sentido, a força muscular torna-se menos necessária, permitindo que trabalhadores sem força muscular ou com desenvolvimento físico incompleto, mas com membros mais ágeis e flexíveis, ingressassem no mercado de trabalho.

É assim que o capital se apropria das forças de trabalho suplementares, utilizando o trabalho das mulheres e das crianças: “Assim, de poderoso meio de substituir o trabalho e os trabalhadores, a maquinaria transformou-se imediatamente em meio de aumentar o número de assalariados, colocando todos os membros da família do trabalhador, sem distinção de sexo e de idade, sob o domínio direto do capital” (MARX, 2006, p. 451).

O Capital impondo o trabalho obrigatório, tomou lugar das brincadeiras infantis e do trabalho livre realizado em casa para a própria família:

a compra, por exemplo, de quatro forças de trabalho componentes de uma família talvez custe mais do que a aquisição, anteriormente, da força de trabalho do chefe da família, mas, em compensação, se obtêm quatro jornadas de trabalho em lugar de uma, e o preço da força de trabalho cai na proporção em que o trabalho excedente dos quatro ultrapassa o trabalho excedente de um (MARX, 2006, p. 452).

Para Marx, o trabalho do homem adulto foi substituído pelo trabalho das mulheres e das crianças. Anteriormente, a base de troca de mercadorias, ocorria entre o capitalista e trabalhador, se confrontando como pessoas livres, sendo um detentor do dinheiro e dos meios de produção e o outro, o detentor da força de trabalho, agora com a maquinaria. O capital compra a força de trabalho de incapazes ou parcialmente incapazes, do ponto de vista jurídico, obrigando o homem chefe de família, a “vender” a mulher e os filhos. A presença de crianças e mulheres na formação de pessoal de trabalho, combinado com a maquinaria, pode finalmente, quebrar a resistência do trabalhador masculino, ao capital.

Questionamos então porque os homens não se revoltaram contra essa atitude exploratória, vendo suas esposas, filhas e filhos indo trabalhar em seus lugares? Caso proibissem que seus filhos e esposas trabalhassem, provavelmente outros seriam contratados, considerando que havia mais trabalhadores do que vagas de emprego.

Marx (2001), relata que de acordo com o *Children's Employment Commission* (1866), havia leilões em que as crianças eram alugadas por semana, para trabalharem, limpando chaminés em Londres. A lei fabril que limitava a jornada de trabalho infantil à 6 horas, era sempre motivo de lamentações dos donos das fábricas, que alegavam ainda, que os pais estavam vendendo seus filhos para trabalharem como adultos, para fabricantes que não respeitavam a lei.

O autor apresentou, em detalhes, os dados referentes ao alto índice de mortalidade infantil nos primeiros anos de vida, nos piores distritos de Londres, apurado pela Comissão Médica oficial em 1861. A comissão revelou que as mulheres ao trabalharem fora de casa, deixavam as crianças sem os cuidados devidos, com alimentação inapropriada e insuficiente. A comissão apurou ainda, que nos distritos agrícolas, havia menor taxa de mortalidade, onde havia menor emprego das mulheres.

Contudo, verificou-se, que devido a exploração do solo, na cultura do trigo, homens e mulheres trabalhavam na terra, se deslocando para diferentes lugares, às vezes, distantes das aldeias. Reproduziram-se todos os fenômenos dos distritos industriais, e o infanticídio é maior, utilizando-se de narcóticos, para aquietar as crianças. Os médicos afirmavam nos relatórios, que o ideal seria proibir as mulheres casadas com família de trabalhar fora.

Esse foi o resultado do desgastante processo de exploração do capital nas fábricas mecanizadas, impelindo às mulheres e às crianças, ao trabalho, e conseqüentemente, diminuindo o tempo de vida das crianças que trabalhavam e daquelas que ainda eram bebês. Os relatórios apontavam ainda que o uso, como de simples máquinas, pelas crianças e adolescentes, eliminava a capacidade intelectual. Por esse motivo, o Parlamento inglês fez com que a instrução elementar fosse condição obrigatória a todos os menores de 14 anos.

Os fabricantes retrucaram a essa lei, alegando que era ilusória no sentido de que a instrução dessas crianças, de fato fosse ocorrer, considerando que ficaram encerradas por um período de tempo do dia, num local chamado escola, sob a orientação de um empregador que iria receber, semanalmente, por tal função, de professor ou professora, certificariam a frequência escolar das crianças.

Os inspetores visitaram várias dessas escolas que emitiam certificados, presenciando que alguns mestres-escolas não sabiam ler e escrever. Os locais eram pequenos e mal acomodavam o numero excessivo de crianças, o que dificultava o trabalho daquele professor que tivesse competência. Havia falta de livros, mobília, material de ensino, além da má ventilação do local. As frases dos relatórios realizados nas Minas de carvão questionando que as crianças que trabalhavam nas minas também deveriam ter direito a escola: “[...] É suficiente o número de escolas? Não. Se o Estado exigisse que toda criança frequentasse a escola, donde surgiriam as escolas para todas elas?” (MARX, 2006, p. 562).

Do sistema fabril, conforme expõe, pormenorizadamente, Roberto Owen (1771-1858), brotou o germe da educação do futuro, que conjugará o trabalho produtivo de todos os meninos além de uma certa idade com o ensino e a ginástica, constituindo-se em método de elevar a produção social e em único meio de produzir seres humanos plenamente desenvolvidos.

As escolas politécnicas e agrônômicas são fatores desse processo de transformação, que se desenvolveram espontaneamente na base da indústria moderna, constituem-se também fatores dessa metamorfose as escolas de ensino profissional, onde os filhos dos operários recebem algum ensino tecnológico e são iniciados no manejo prático dos diferentes instrumentos de produção (MARX, 2006, p. 553).

Para os fabricantes, as virtudes, peculiares do sexo feminino contribuíram para o seu emprego, especialmente, as mulheres casadas, em que a manutenção da casa dependia de seu salário. Elas eram mais atentas, dóceis e se esforçavam, ao máximo, para obter os meios necessários para subsistência.

Uma das justificativas dos fabricantes ingleses em utilizar a força de trabalho de crianças e mulheres, no início do sistema industrial moderno, é que, havia em abundância crianças indigentes em várias partes do país, e no caso das mulheres, elas se dispunham a trabalhar, incessantemente.

O processo da indústria se converte numa sequência de períodos de atividade moderada, prosperidade, superprodução, crise e estagnação. A aplicação de novos métodos de produção, o aperfeiçoamento constante da maquinaria, levam a industrialização mais barata dos produtos e a concorrência entre os fabricantes. Em tempos de crise, a redução nos salários dos trabalhadores, não acompanha a redução do preço do artigo produzido. Os trabalhadores são, constantemente, repelidos e atraídos, variando também, o recrutamento deles em relação ao sexo e a idade.

Primeiramente, essas transformações fizeram aumentar a perspectiva feminina de emprego assalariado, pelo declínio do emprego doméstico e a empregabilidade em lojas e escritórios.

As vendedoras das lojas, na Alemanha, passaram de 32.000 em 1882 (abaixo de um quinto do total) a 174.000 em 1907 (ou cerca de 40% do total). Na Inglaterra, o governo central e local empregava 7.000 mulheres em 1881, mas 76.000 em 1911; o número das 'funcionárias no comércio e nas empresas' elevou-se de 6.000 a 146.000 – um tributo à máquina de escrever (HOBBSAWM, 1988, p. 283).

Com o desenvolvimento da educação primária, expandiu-se o magistério, tornando-se uma profissão subalterna. Em alguns países como, nos Estados Unidos e na Inglaterra, transformou-se, notavelmente, em uma profissão feminina. Mesmo na França, em 1891, mulheres foram recrutadas para esse exército mal pago de muita dedicação.

Mulheres ensinando meninos era considerado como algo aceitável: porém, homens ensinando meninas, era algo impensável. A inclusão das meninas nas salas de aula, forçou, aos poucos, a estrutura escolar a incluir a mulher como profissional da educação, no lugar do homem.

Algumas dessas novas aberturas beneficiaram as filhas dos operários, ou mesmo as dos camponeses, um número maior beneficiou as filhas das classes médias e da antiga e nova classe média baixa, atraídas particularmente para cargos que conferiam certa respeitabilidade social ou podiam ser consideradas (às custas da redução de seus níveis salariais) como trabalhando para 'cobrir despesas' (HOBBSAWM, 1988, p. 283).

Esse novo campo de trabalho, abrigou aquelas que já desejavam alguma liberdade social e financeira. Eram as mulheres que já trabalhavam como datilógrafas, funcionárias e balconistas, que tinham parte de suas despesas subsidiadas por seus pais, ou seja, a mudança na posição social da mulher, nas últimas décadas do século XIX, em vistas a sua emancipação ocorreu, especificamente, às mulheres da classe média.

Ocupando funções temporárias, auxiliando na renda familiar, justifica-se a ocupação de cargos subalternos e de menores responsabilidades, devido ao fato de que a mulher, ao exercer a função de esposa e mãe, ficava afastada do mercado de trabalho e retornava mais tarde, ocupando assim, o que lhe for oferecido e que lhe permitia interromper a qualquer momento.

Ainda que a sociedade de classes coloque em prática, algumas medidas que possibilitavam a atividade ocupacional da mulher, como, a licença remunerada antes e depois do parto, tais iniciativas significavam uma solução parcial:

A maternidade não pode, pois, ser encarada como uma carga exclusiva das mulheres. Estando a sociedade interessada no nascimento e socialização de novas gerações como uma condição de sua própria sobrevivência, é ela que deve pagar pelo menos parte do preço da maternidade, ou seja, encontrar soluções satisfatórias para os problemas de natureza profissional que a maternidade cria para as mulheres (SAFFIOTI, 2013, p. 86).

É menos rentável o investimento na carreira feminina, devido a oscilação da presença da mulher no mercado de trabalho. Ela está sujeita a sua condição social e biológica. Se casar, terá a casa e marido para cuidar, e se vierem filhos, provavelmente, dedicará tempo para esse novo trabalho doméstico.

A mulher, no contexto da História da Educação, é marcada pela contradição, pelo fato de ter sido marginalizada, do acesso à escolarização, ao mesmo tempo em que foi, posteriormente, integrada como educadora. Aparentemente, é um paradoxo, a mulher ser tratada, intelectualmente, como inferior, e logo, posteriormente, ser considerada portadora de características essenciais para desempenhar a função de mãe e de primeira educadora, de acordo com o discurso positivista, no final do século XIX. Discutiremos melhor essa questão no próximo capítulo.

Vemos esse paradoxo ocorrendo em um tempo em que havia distinção em relação ao tipo de educação ensinada aos meninos e às meninas. As escolas eram diferenciadas, ensinando modelos específicos de ser homem e de ser mulher: “Ao associar a educação dos gêneros às práticas cotidianas, acabava-se por gerar uma diferença brutal entre os dois sexos, uma vez que esses eram tratados como fundamentalmente desiguais” (LOURO, 1995, p. 175).

É a partir desse cenário de meados de século XIX, que a mulher entrará em cena, vagarosamente, sendo alegorizada como o ser “ideal” e que poderia atuar desde a mais tenra infância, ainda em casa e, posteriormente, atuando também na escola, como educadora, colaborando com o novo ideário socioeconômico nacional de escolarização.

2.4. A posição social da mulher: suas funções

Em todas as épocas e lugares, na história da humanidade, ambos os sexos têm contribuído para o desenvolvimento da história, suas atividades estão relacionadas à divisão das funções sociais e das tarefas por eles realizadas.

De acordo com Saffioti (2013), a mulher tem contribuído para a subsistência de sua família e para criar a riqueza social. Nas economias pré-capitalistas, no estágio logo após a revolução agrícola e industrial, sua atuação ocorria desde as camadas trabalhadoras, seja nos campos, seja nos pequenos centros, além de cumprir as tarefas domésticas.

A mulher, apesar de desempenhar papel econômico fundamental, era comumente considerada menor e incapaz, necessitando da tutela do pai ou do marido, vistas e tratadas como incapacitadas, civilmente. A autora alerta para o fato de que mesmo nas sociedades pré-capitalistas, embora jurídica, social e politicamente, a mulher foi considerada inferior ao homem, ela participava de forma ativa na economia. As relações entre os sexos, e conseqüentemente, a posição social da mulher na

família e na sociedade em geral faz parte de um sistema de dominação mais amplo, que vem desde a Antiguidade até os dias atuais, ditando os papéis sociais vividos por homens e por mulheres.

Saffioti, corroborando Marx e Engels, considera que o surgimento do capitalismo se constituiu como uma forma social, extremamente, prejudicial à mulher, pois o emprego da força de trabalho feminina encontra sérias barreiras, impedindo sua inserção nas corporações de ofícios ou delegando-a às posições subalternas e menos compensadoras:

No processo de individualização inaugurado pelo modo de produção capitalista, ela encontraria uma desvantagem social de dupla dimensão: no nível superestrutural, era tradicional uma subvalorização das capacidades femininas traduzidas em termos de mitos justificadores da supremacia masculina e, portanto, da ordem social que a gerara; no plano estrutural, à medida que se desenvolviam as forças produtivas, a mulher vinha sendo progressivamente marginalizada das funções produtivas, ou seja, periféricamente situada no sistema de produção (SAFFIOTI, 2013, p. 66).

Ao deixar o ofício manual, partindo para a especialização das ferramentas, formaram-se trabalhadores parciais, agrupando-os e combinando-os em um mecanismo único. A divisão manufatureira do trabalho cria a subdivisão qualitativa e a proporcionalidade dos processos sociais de produção, engendrando determinada organização da força produtiva social do trabalho:

A divisão manufatureira do trabalho, nas bases históricas dadas, só poderia surgir sob forma especificamente capitalista. Como forma capitalista do processo social de produção, é apenas um método especial de produzir mais-valia relativa ou de expandir o valor do capital, o que se chama de riqueza social, *wealth of nations*, etc., à custa do trabalhador. Ela desenvolve a força produtiva do trabalho coletivo para o capitalista, e não para o trabalhador, e, além disso, deforma o trabalhador individual. Produz novas condições de domínio do capital sobre o trabalho. Revela-se, de um lado, progresso histórico e fator necessário do desenvolvimento econômico da sociedade, e, de outro, meio civilizado e refinado de exploração (MARX, 2001, p. 420).

A divisão do trabalho era ajustada em operações parciais e de diversos graus de maturidade, força e desenvolvimento, levando assim, à exploração de mulheres e de crianças. A decomposição do ofício manual, ao reduzir os custos de formação do trabalhador, conseqüentemente reduzia seu valor também. O uso da maquinaria

permitiu o emprego de trabalhadores sem força muscular e com desenvolvimento físico incompleto, contudo com membros mais flexíveis.

Dessa maneira, ocorreu a apropriação pelo capital das forças de trabalho suplementares, como o trabalho das mulheres e das crianças, colocando todos os membros da família do trabalhador, sem distinção de sexo e idade, sob o domínio do capital. Ao colocar os demais membros da família no mercado de trabalho, o valor pago ao homem adulto, cai relativamente, pois esposa e filhos realizam o serviço (que o pai de família realizava ou realizaria): porém, em valor reduzido e oferecendo jornadas de trabalho a mais.

De acordo com Marx (2001), antes havia uma relação entre o capitalista e o trabalhador, relação em que o detentor do dinheiro comprava a força de trabalho do detentor dessa força. A maquinaria, definitivamente, aumentou o campo específico de exploração do capital, o material humano, ampliando assim, o grau de exploração. Após a maquinaria, o trabalhador vende a mulher e os filhos, como escravos. Segundo o autor, na sociedade patriarcal em que a propriedade do trabalhador é a esposa e filhos, o homem se tornou um traficante de escravos. Os filhos são negociados às fábricas que pagam mais. As jornadas de trabalho levavam à ruína física das crianças, dos jovens e das mulheres, extremamente explorados pelo capital nas fábricas mecanizadas, e nos demais ramos de atividade.

Na obra “O Capital”, Marx apresentou os resultados de investigações médicas realizadas em 1861, revelando o elevado número de óbitos de crianças de menos de um ano de vida, sendo óbitos decorrentes, principalmente, do fato de as mães trabalhavam fora de casa, resultando no abandono e na falta de cuidados adequados a essas crianças. A falta de alimento, o uso de narcóticos e a relação desnaturalizada das mães, revelavam o quão nocivo era a mulher casada trabalhar fora de casa, corrompendo a ordem natural da família, sendo nocivo a ela, ao marido às crianças. As consequências sociais decorrentes do emprego da maquinaria, entre outras coisas, simplificou as atividades, incorporando as mulheres e as crianças no mercado de trabalho.

Entretanto, se com o Capital, a presença feminina no mercado de trabalho teve modificações, é importante lembrar que a mulher trabalhadora estava presente desde as sociedades pré-capitalistas, atuando como fiandeira, costureira, ama, criada da lavoura ou doméstica, nas cidades e nos campos.

O emprego efetivo da força de trabalho quer de homens, quer de mulheres, configura-se de diferentes maneiras, nos diversos tipos de formação econômico-social. Cada modo de produção, apresenta distintas leis que vão regular essa força de trabalho, de acordo com o desenvolvimento das forças produtivas materiais e não materiais.

Para Saffioti (2013), a força de trabalho feminina determina-se diversamente da masculina:

Às determinações essenciais de cada formação econômico-social, configuradoras do emprego de mão de obra em geral, acrescentam-se ainda as combinações que se estabelecem entre eles e os caracteres naturais dos indivíduos. A utilização social de caracteres raciais, assim como sexuais, permite dar aos fenômenos de natureza econômica, tais como o posicionamento dos indivíduos no sistema produtivo de bens e serviços (SAFFIOTI, 2013, p. 328).

Para a autora, a determinação sexo, enquanto determinação comum, explica cada uma das configurações estruturais histórico-sociais, acobertando o verdadeiro mecanismo de operação, de cada modo específico de produção. Consistiu em um equívoco pensar que o desenvolvimento das forças produtivas eliminaria a utilização de fatores naturais (gênero, raça, idade), como justificativa da marginalização dos enormes contingentes humanos, no sistema de produção seja na estrutura de poder da sociedade. Segundo a autora, as sociedades capitalistas desenvolvidas, são aquelas que mais projetam a mulher e seu trabalho, tornando evidente as suas funções econômicas, desempenhadas fora do lar, contudo escondem o seu papel nas atividades domésticas (atividades que já eram realizadas antes mesmo de seu ingresso nas fábricas); bem como, marginalizando um grande contingente feminino do sistema dominante de bens e serviços. É apenas aparente a liberdade que a sociedade de classes oferece à mulher: a escolha de uma carreira profissional ou a opção pelo casamento, podendo, ainda, conciliar os dois.

Concordando com Saffioti, a estrutura de classes é altamente limitativa das potencialidades humanas, renovando-se, constantemente, as crenças nas limitações impostas pelos caracteres naturais de certos contingentes da população, devido às desvantagens maiores ou menores com que cada um joga, no processo de luta, pela existência.

Quando determinados grupos sociais são marginalizados das relações de produção, em virtude de sua raça ou de sexo, é preciso compreender as primeiras

relações de produção, para explicar a seleção de caracteres de raça e sexo operantes como marcas sociais, hierarquizando, segundo uma escala de valor, os membros de uma sociedade. Nesse sentido, para entender as diferenças salariais entre homens e mulheres, assim como a, divisão social do trabalho, é preciso compreender a gênese desse processo.

No início do capitalismo industrial, como se sabe, nas funções fabris, grandes cotas de mulheres e de crianças constavam como assalariadas. Ao empregar todos os membros da família, a indústria, da fase capitalista em questão, divide o valor da força de trabalho de seu chefe, o homem. Percebe-se nitidamente, que essa inserção de mão de obra (da mulher e da criança), na indústria, não é fruto de reivindicação feminina, nem mesmo, devido à necessidade intrínseca feminina pela profissionalização. Compreendemos que se tratou da criação da concorrência ao trabalho do homem, e assim, os empreendedores puderam utilizar trabalho barato (inclusive dos homens), com intuito de aumentar seus lucros.

Saffioti (2013), alerta para o fato de que falar da ausência de necessidade inerente às mulheres para trabalhar, é colocar a questão em termos vazios, ou seja, a necessidade de trabalho de homens e de mulheres é resultado histórico da própria atividade do trabalho humano, da luta do ser humano, com a natureza, no processo social de produção de sua vida. Nesse sentido, o trabalho industrial, nas sociedades capitalistas, não é inerente nem ao homem nem a mulher – trata-se de um momento da evolução histórica da humanidade – um modo histórico, determinado, de humanizar a natureza e de reificar as relações sociais. É portanto, necessário compreender que a exploração da força do trabalho, nesse sistema, faz com que a mulher, devido ao seu sexo, se constitua no ser mais espoliado, pois agrega as funções sociais, tanto na esfera privada quanto na pública.

A sua condição nas sociedades de classes é, portanto, resultado de fatores decorrentes de duas ordens diversas, de ordem natural e de ordem social. Os fatores biológicos são utilizados, muitas vezes, para justificar a inatividade profissional da mulher, estigmatizando a personalidade feminina. A sociedade de classes colocou em prática algumas medidas que visaram possibilitar a atividade ocupacional da mulher, como a licença remunerada, antes e depois do parto, trata-se de uma solução parcial.

Para Saffioti (2013), tendo em vista os quatro papéis fundamentais da mulher: trabalhadora, reprodutora, ser sexual e socializadora dos filhos; o controle racional dos papéis femininos é regulado, em última instância, pela estrutura econômica da

nação. Nesse sentido, entendemos que a incorporação da mão de obra feminina consistiu-se como uma manobra da manutenção do sistema econômico e social em que o desenvolvimento se estrutura e reestrutura, de acordo com o momento histórico, e dessa maneira, vai alternando os papéis sociais desenvolvidos por homens e mulheres, assim como, das demais instituições sociais.

No bojo da inserção feminina nas fábricas, a luta por direitos intensificou-se. As conquistas de direitos sociais - como o voto, acesso à educação, direitos civis, cargos profissionais, antes, exclusivamente, masculinos – permitiram a mulher autonomia financeira e social. Contudo, ela continuou a sofrer opressão social, devido a sua condição de mulher.

O percentual de mulheres casadas, na população ativa, feminina, tem sofrido consideráveis aumentos, em alguns países. Em função de perderem certas funções no grupo familiar, em virtude de seus filhos serem tornarem adultos ou casarem, adentram no mercado de trabalho, sem, necessariamente, fazer carreira. Nos inícios do capitalismo, a mulher da pequena burguesia, encontrava-se diante de alternativas pouco promissoras: a perda da função econômica, permanência no lar, ou aceitar poucas oportunidades que se lhe abriam no mercado de trabalho: ser costureira ou preceptora de crianças.

Saffioti (2013), afirma que em relação à remuneração de preceptor, sempre esteve abaixo do padrão das demais profissões da sociedade, que eram mal remuneradas e não havia prestígio no ofício. No caso feminino, o tempo de trabalho se dividia entre as atividades do lar - tradicionalmente atribuídas à mulher - e trabalho fora de casa. Sua participação no movimento sindical, além da discriminação masculina, sofria, devido as suas atribuições domésticas que dificultavam sua presença nas reuniões e debates. Argumenta-se ainda, que a falta de maturidade das mulheres trabalhadoras seja outro fator importante.

O Estado é, pois, o primeiro a ser negligente no que refere à obrigação escolar, pelo fato de não oferecer escolas boas e em número suficiente, de não dar assistência financeira às famílias necessitadas, de não cuidar de esclarecê-las, não tendo por isso nem força, nem direito para exigir a obediência à lei (WEBER, 1966, p.37).

A aplicação da obrigatoriedade, tornou-se rigorosa, nos países mais avançados, no momento em que o ensino primário foi considerado importante tanto do ponto de vista social, como econômico. Nos países como Prússia, França, Estado Unidos, a

frequência obrigatória da escola, coincidiu com o advento da revolução industrial que veio impor exigências educacionais maiores.

De acordo com Gilberto Luiz Alves (2006), para os estudiosos marxistas a escola burguesa, pública, foi proposta pelos pensadores iluministas do século XVIII. Transparecendo o entendimento que essa classe acenou com a possibilidade de oferecer a escola para todos, formação de cidadão.

Aníbal Ponce (1963), afirma que a grande crítica é que a escola oferecida foi a, dualista, e não a igualitária. Tendo em vista, a realidade de que havia duas classes sociais, criaram-se dois tipos distintos de escola: uma para os filhos dos trabalhadores, e outra para os filhos dos dirigentes da sociedade.

Alves (2006), ao analisar a historicidade da instituição escolar, mediante sua produção material, constatou que assim como o trabalho, a formação de mão de obra, em grande quantidade, foi pensada e organizada conforme a necessidade do modo de produção. Para o autor, a escola manufatureira abdicou da possibilidade de transmitir o conhecimento, culturalmente, significativo, depositado nas obras clássicas. Ficou longe da promessa de uma instituição educacional que sirva ao processo de formação de todos os homens.

Para Alves (2006), a escola exerceu um mecanismo fundamental, para difundir a ideologia burguesa, contribuindo para a reprodução das relações de produção vigentes na sociedade capitalista. Impulsionando a expansão escolar, contudo, ao longo do tempo, o capital agregou à escola, outras funções sociais. A escola com tempo de permanência para completar os estudos, prolonga a permanência do jovem na escola, impedindo que o mesmo pressione imediatamente o mercado já saturado. A escola contribuiu ainda, para que a mulher adentrasse no mercado de trabalho, ou seja, a creche e a escola são liberadoras de força produtiva. A escola contemporânea tem desenvolvido ainda funções sociais, como por exemplo, funcionar como refeitório nas regiões mais carentes do Brasil ou ainda, exercer função social, como o lazer e a convivência social.

2.5. A feminização do magistério

A escola e a mulher foram protagonistas de um processo de expansão da educação no Brasil, em um contexto de modernização e urbanização do sistema educacional. Tiveram suas atribuições definidas e também foram se transformando

no decorrer desse movimento. A mulher, ao ingressar na escola como aluna, e posteriormente, como professora, precisou que a instituição se feminizasse para recebê-la; assim como, os discursos sobre suas funções sociais foram se modificando.

Nesse sentido, Jane Soares de Almeida (2004), aponta que além das razões históricas de natureza objetiva, há também a dimensão pessoal da mulher, enquanto ser que envolve sentimentos e afetos que fazem parte de sua existência: “Essa dimensão existencial do ser humano, na qual cada um é fruto de uma prática histórica concreta, de simbologias e relações sociais que se cruzam e afetam a consciência e pulsam em cada ato de vida, também faz parte das esferas cotidianas, e tem sua parcela de influência em cada indivíduo” (ALMEIDA, 1998, p. 205).

No texto “Vestígios para uma reinterpretação do magistério feminino, em Portugal e no Brasil, a partir do século XIX”, a autora apresenta a gênese e conformação do professorado desses países, detectando no curso da análise, o processo de feminização do magistério. Utilizando-se de fontes documentais, da imprensa periódica educacional e feminista do período, ela afirma que o legado do século XIX, foi a mudança do magistério, em profissão, predominantemente, exercida por mulheres.

Ao longo dos séculos, as construções ideológicas foram baseadas na inferioridade feminina, determinando as representações sociais acerca da imagem feminina, e servindo para sustentar o controle sobre sua autonomia pessoal e profissional. Nesse sentido, a autora alerta que os estudos sobre o magistério, e a ocupação preeminentemente feminina, ainda necessitam de reinterpretação quanto às suas origens, do ponto de vista da história da educação: “Os estudos sobre a profissão docente se defrontam com o dado inequívoco de sua feminização, impondo-se a interface com as questões de gênero, as origens desse dado podem elucidar problemas a ele concernentes” (ALMEIDA, 2006, p. 3).

Ou seja, a compreensão da gênese e do desenvolvimento do processo de feminização no magistério, trazem componentes que auxiliam no entendimento dos problemas da profissão.

Alves (2006), em “A produção da escola pública contemporânea”, discute os momentos decisivos do processo de produção material da escola pública contemporânea, revelou como a escola vem ao longo desse período, agregando

novas funções sociais e exigindo do profissional educacional, as adequações pertinentes.

O capitalismo em sua fase monopolista, no século XIX, transformou a escola em um mecanismo que possibilitou a alocação do trabalhador improdutivo desempregado, tornando-o parte ativa do processo de produção. A escola tornou-se a instituição social vital, para assegurar o equilíbrio da sociedade capitalista. Essa sociedade impõe a ideologia que convém a cada classe social, visando sempre reprodução das relações de produção.

A escola veiculou a divisão de trabalho na sociedade conforme a necessidade histórica das transformações e engendrações, necessárias para o equilíbrio do capital. Na escola vemos a expansão e obrigatoriedade de ensino, que, atuou como peça integrante do momento histórico de construção da república, nela, houve o espaço propício para 'educar' o novo homem, cidadão moderno.

A função ideológica de construção social dos futuros membros dessa sociedade, pautados na ordem e progresso, do pensamento positivista, coincidem com o movimento de libertação da mulher, do espaço privado e a busca pela autonomia financeira e social. Assim, proporcionou a entrada das mulheres na escola, primeiramente como alunas e de forma gradativa como professoras.

O discurso ideológico da profissão de educador como profissão vocacionada, desvalorizado, financeiramente, e logo mais, realocando a mulher como peça importante nesse momento estratégico, sendo ela mais 'apropriada' à profissão de educadora, encaixou-se no perfil profissão, descrito pela ideologia dominante. Do lar a escola, a mulher foi realocada.

Ao homem coube, paulatinamente, retirar-se desse local de trabalho e adentrar aos novos postos de trabalho, de fábricas, indústrias e demais que surgiam com a sociedade capitalista. Essa divisão do trabalho tem sido apontada, por alguns estudiosos, como a abertura de campo de trabalho para mulher, como redentora à libertação da submissão e dependência ao casamento e ao lar.

Para Alves (2006), a escola exerceu um mecanismo fundamental para difundir a ideologia burguesa, contribuindo para a reprodução das relações de produção vigentes na sociedade capitalista. É a expansão da indústria que irá produzir necessidades, impulsionando a expansão escolar. Essa fase do capital monopolista transformou a escola em um mecanismo que possibilitou a alocação de trabalhadores produtivos desempregados. Esse procedimento faz parte ativa do processo de sua

produção, o que torna a Escola um dispositivo vital, para assegurar o equilíbrio da sociedade capitalista, mantendo assim, a reprodução do capital:

A escola pública também se desenvolveu no interior dessa tendência de expansão das atividades improdutivas por forças da ação reguladora do Estado. Consequentemente, tem servido ao reaproveitamento de trabalhadores expulsos das atividades produtivas por força do desenvolvimento tecnológico; tem funcionado como um recurso para atenuar as tensões sociais da sociedade capitalista em sua fase monopolista (ALVES, 2006, p. 184).

Vemos então como a escola, instituição que tem se organizado e reorganizado, ao longo do processo constitutivo do capital, de acordo com as necessidades da fase de desenvolvimento desse modo de produção. Historicamente, a mulher obteve no magistério a maneira de ter independência financeira e social, como movimento de libertação de uma trajetória marcada pela vivência no ambiente privado, e como vocação vitalícia, reprodutora e mantenedora da família.

Assim, mediante a reestruturação do capital, a presença da mulher na escola, seja como estudante, seja como profissional, consiste, contraditoriamente, na reprodução e manutenção do capital. Nesse movimento, a escola contribuiu para que a mulher adentrasse no mercado de trabalho, via atuação em creches e nas escolas.

Percebemos que nesse movimento das determinações essenciais do sistema capitalista, as funções sociais da escola e da mulher, se reconfiguram, assumindo diferentes formas nesse processo de manutenção e equilíbrio da sociedade capitalista, a partir dos mecanismos configurados, reconfigurados e utilizados conforme as necessidades e conveniências, oportunamente, ao estágio de desenvolvimento do capital.

Entender o processo de feminização do magistério consiste em compreender o processo educacional brasileiro, o contexto de sua organização e reorganização, mediante as imposições sociais, econômicas e políticas do momento histórico.

Nesse sentido, concordamos com Almeida (2006), em relação a necessidade de compreensão das mudanças no *status* da profissão do magistério. Elas não ocorreram de forma simples e natural, ao contrário, ocorreram de forma constrangedora, tanto para os homens como para as mulheres: “O trabalho docente feminino, além do processo regulador impingido pelo sistema capitalista, também se encontra atrelado ao modelo de normatização exigido pelas regras masculinas e que são

representativas do que a sociedade impõe ao comportamento das mulheres” (ALMEIDA, 2006, p. 135).

A sua inserção na profissão educacional, seu direcionamento para atuar no magistério, constituiu-se em um movimento de ocupação do espaço que, estava sendo permitido a elas, não necessariamente conquistado. Essa ocupação, também representou o acesso à educação, a profissionalização e a oportunidade de atingir direitos e poderes. O ingresso na profissão de magistério permitiu que as mulheres conseguissem adaptar-se, em sua tradicional função social de esposa e mãe, com um trabalho profissional fora de casa.

Para as mulheres da classe média, essa possibilidade representou, ao longo do século XX, a saída do ambiente doméstico, oportunizando, sua inserção na esfera pública. O trabalho remunerado fora de casa promoveu o distanciamento do espaço privado e isso permitiu às mulheres um novo olhar sobre o espaço doméstico e sobre as relações de submissão e de opressão. Para elas, o magistério era uma alternativa ao casamento e sua fuga às ocupações consideradas de menor prestígio, como costureiras, modistas, parteiras, governantas e outras profissões, normalmente reservadas às mulheres de classe baixa. Era também uma profissão mais agradável e que possibilitava maior liberdade pessoal, bem como possibilitava ainda, uma instrução mais ampla, constituindo-se na possibilidade de igualar-se aos homens, culturalmente.

Almeida (2004), ao realizar o estudo comparativo sobre o processo de feminização do magistério em Portugal e no Brasil, em fins do século XIX, verificou que ambos ocorreram no momento em que o campo educacional estava em expansão. Nesse sentido, a mão de obra feminina, na educação, apresentou-se como necessária, considerando, inclusive, os considerados impedimentos morais, existente na época, de professores homens educarem meninas. Quando o poder público permitiu que a mulher exercesse a função de educadora, houve grande procura por parte das mulheres, para assumir essa profissão.

O discurso ideológico presente era o de que o professor deveria ser vocacionado e honrado para exercer a função educacional. A inserção da mão de obra feminina no magistério, sob a mudança do discurso ideológico, teve base no pensamento positivista do século XIX, em que, era idealizada, como primeira educadora, essencialmente, em casa com o filho, e posteriormente, exercendo a função de educadora, na escola.

No estudo comparativo, realizado por Almeida (2004), entre Brasil e Portugal, considera que, no final do século XIX e início do XX, a carreira docente, antes mesmo da entrada maciça das mulheres, não era bem remunerada, sendo que alguns profissionais acumulavam uma profissão secular de educador.

A imprensa feminina, do período, procurou dar ênfase à emancipação da mulher, trazendo a luta em prol do direito ao voto, o acesso à profissionalização e o acesso à instrução escolar para a mulher. Os jornais eram direcionados aos professores e aos alunos, versando sobre questões pedagógicas, e principalmente, sobre questões salariais.

Uma justificativa para que as professoras não dessem aulas aos meninos, era o risco da “efeminização” dos meninos, ao serem educados por mulheres. O perigo dos atrativos femininos poderia perturbar os rapazes, causando problemas morais. Outra questão, observada na imprensa portuguesa, é a alegação de que a mulher estaria prejudicando o sustento dos professores homens, se inserindo nesse meio profissional, ocasionando concorrência na categoria.

Para Almeida (2006), há consenso quanto ao fato de que, tanto no sistema escolar de Portugal como do Brasil, quando as autoridades de ensino se voltaram para as mulheres, consideravam que elas preenchiam as condições profissionais, exigidas para a escola pública em expansão. Para elas, consistiu na possibilidade de sua inserção e um campo profissional.

Houve um movimento reivindicatório por parte das mulheres, ainda que de forma branda, mas, de forma significativa, pois desejavam mudanças de sua condição social. Essas reivindicações partiram também da camada de melhor extrato social, percebendo nessas funções sociais femininas, uma oportunidade:

Sua principal força motivadora estava na crença de que conseguiriam maiores poderes se tivessem acesso à instrução. Esses poderes possibilitariam a apropriação de maiores direitos públicos e privados e livrariam o sexo feminino da subordinação e da opressão. Paradoxalmente, as mulheres também não quiseram desprender-se de uma outra esfera de poder, aquela que era de seu domínio como parcela do segmento humano que detinha a capacidade reprodutiva, pois a reprodução da espécie e a responsabilidade pelo cuidado com as gerações futuras concentravam-se nas mãos femininas (ALMEIDA, 2006, p. 142).

O magistério trouxe às mulheres dois fatores determinantes: proporcionou a abertura para a inserção no mundo do trabalho assalariado e possibilitou que

definissem em uma profissão, os espaços da maternidade, canalizada no afeto pelos alunos. Ou seja, foi a oportunidade de conciliar a função de esposa e mãe e também exercer uma atividade profissional remunerada, com certo prestígio social, sendo professora, essa atividade era autorizada e incentivada pela sociedade, tendo também, o aval de pais e de maridos.

Outra questão importante é a aceitação do discurso ideológico da profissão, por parte das próprias mulheres, fazendo com que se tornassem agentes e cúmplices dessa ideologia, acerca do trabalho no magistério.

De acordo com Almeida, essa cumplicidade foi o encaminhamento que essas mulheres tiveram para se inserirem no campo de trabalho remunerado. Não se pode aceitar a prerrogativa de que a inserção feminina no magistério, acarretou desvalorização salarial da profissão; pois, de acordo com a imprensa, do período, essa profissão nunca foi bem remunerada. No Império, o governo decretou o pagamento do aluguel da escola, pois o salário que o professor recebia, mal dava para cobrir todas as despesas. Nesse período os homens eram maioria no magistério, demonstrando que os salários e a valorização do profissional da educação já estavam em baixa e com pouco apoio para desenvolverem suas atividades.

Nesse sentido, esse estudo aponta que as afirmações de que a feminização do magistério diminuiu e desvalorizou a profissão, são questionáveis. Nesse caso, não é a questão de gênero que orientou a desvalorização profissional e econômica, o que consistiu, de fato, para o aviltamento da profissão docente, em última instância, foram os direcionamentos que homens e mulheres tomaram, frente às condições econômicas do período. Ou seja, as mulheres foram direcionadas para as escolas e os homens foram direcionados às fábricas.

CAPITULO III

A MULHER COMO EDUCADORA SEGUNDO O IDEÁRIO DO POSITIVISMO

No primeiro capítulo, realizamos um panorama histórico referente ao debate acerca da historiografia sobre as mulheres, tendo como finalidade compreender a sua presença na história. Discutimos ainda os movimentos sociais e as pesquisas sobre as relações entre homens e mulheres, na sociedade.

No segundo capítulo, apontamos alguns elementos sobre a origem e organização do trabalho, a educação escolar e a mulher no século XIX, com a finalidade de averiguarmos esta relação com o modo de organização e reprodução da sociedade, no momento em que relacionamos o protagonismo da figura da mulher, na educação articulada ao processo de organização dos sistemas públicos de ensino, no transcorrer das décadas finais do século XIX e século XX.

Neste capítulo, retomaremos o debate presente no século XIX, no âmbito do positivismo. O objetivo é mostrar que ao mesmo tempo em que a figura da mulher assume a centralidade no ato educativo e incentivada a sua atuação no âmbito privado. Para compreendermos essa dinâmica, apresentamos um panorama da filosofia positivista e sua influência no ideário republicano brasileiro, particularmente, em relação ao papel da mulher como educadora. Segundo os positivistas, a reorganização da sociedade, sob a nova configuração econômica e política, caracterizada pela ordem capitalista, em sua fase da industrialização, necessitava de indivíduos que trabalhassem em sociedade de forma ordeira e organizada.

A metodologia adotada está alicerçada em uma pesquisa histórica bibliográfica, sedimentada em fontes primárias, publicadas pela Igreja Positivista no Brasil¹³, como boletins, folhetos, artigos de jornais e decretos do período de 1800-1930. Este material foi levantado junto ao acervo documental do Centro de Pesquisas e Documentação de História Contemporânea do Brasil – CPDOC - Fundação Getúlio Vargas, em São Paulo capital. Os decretos, leis e publicações, da época, foram consultadas em acervos e arquivos virtuais do governo e de universidades.

¹³ A Igreja Positivista do Brasil foi fundada em 19 de César de 93 - 11 de maio de 1881 por Miguel de Lemos. Está localizada à Rua Benjamin Constant, 74 - Glória, Rio de Janeiro. Sua sede, também conhecida como Templo da Humanidade, foi o primeiro edifício construído, no mundo, para difundir a Religião da Humanidade. Disponível em <<https://blogdaipb.wordpress.com/about/>>. Acesso em: 9 maio 2015.

Ao revisitarmos o passado, verificamos que em consequência do processo de modernização da economia, mediante a industrialização, o Brasil precisou se preparar para a organização do trabalho, da higiene e da urbanização. Nos debates educacionais, a educação tornou-se o instrumento de modernização e mobilização do país, conseqüentemente, influenciando o pensamento republicano.

Neste cenário, forças do campo e da cidade disputavam espaço político e hegemonias de ideias. A expansão do pensamento comtiano, neste contexto, animava a plataforma político-educacional, do Brasil República. O projeto educacional do Apostolado Positivista do Brasil¹⁴ (APB) apresentado por Teixeira Mendes (1836-1891) e Miguel Lemos (1854-1917), apresentou um conjunto de medidas consideradas emergenciais para a regeneração moral da sociedade brasileira. Nesse sentido, a proposta de reorganização e regeneração da humanidade teve a educação escolar e a mulher, como protagonistas, nessa missão.

3.1. Augusto Comte e o positivismo

Isidore Auguste Marie François Xavier Comte - Auguste Comte - nasceu em Montpellier, França, a 19 de janeiro de 1798, filho de um fiscal de impostos. Aos dezesseis anos ingressou na Escola Politécnica de Paris, tendo permanecido apenas dois anos. Ali recebeu a influência do trabalho intelectual de cientistas como o físico Sadi Carnot (1796-1832), o matemático Lagrange (1736-1813) e o astrônomo Pierre Simon de Laplace (1749-1827).

De acordo com José Arthur Giannotti (1978), o filósofo recebeu “Mecânica Analítica” de Lavrange, a qual lhe inspirou abordar os princípios de cada ciência, egundo uma perspectiva histórica¹⁵. Em 1816, a Escola Politécnica foi fechada temporariamente, acusada de jacobinismo¹⁶.

¹⁴ “O Apostolado Positivista no Brasil organizou-se a partir das atividades e ações de Miguel Lemos e Teixeira Mendes, ao expressarem a plataforma política dos positivistas. Como expressa o próprio termo, “apostolado” designa a existência de uma organização formal, isto é, um grupo, cuja ação está centrada em uma missão comprometida com a difusão de determinada doutrina, considerada sagrada pelos seus líderes” (SILVA, 2008, p.13.).

¹⁵ Para Comte a Escola Politécnica de Paris foi a primeira comunidade verdadeiramente científica e que, deveria servir de modelo para toda educação superior. Essa escola foi fundada em 1794, como fruto da Revolução Francesa e do desenvolvimento da ciência e da técnica, resultante da Revolução Industrial. Coleção os grandes pensadores. Abril Cultural.

¹⁶ A onda reacionária que apoderou de toda a Europa, depois da derrota de Napoleão e da Santa Aliança, repercutiu na Escola Politécnica. Os adeptos da restauração da Casa Real dos Bourbon conseguiram o fechamento temporário da escola.

Comte permaneceu em Paris, e nesse período teve contato com as obras dos “ideólogos”: Destutt de Tracy (1754-1836), Cabanis (1757-1808), e Volney (1757-1820). Lendo também os teóricos da economia política, Adam Smith (1723-1832) e Jean-Baptiste Say (1767-1832), filósofos e historiadores como David Hume (1711-1776) e William Robertson (1721-1793).

Comte (1978), afirmou que um dos fatores decisivos em sua formação foi o estudo do “Esboço de um Quadro Histórico dos Progressos do Espírito Humano”, de Condorcet. Esse estudo consistia em um quadro do desenvolvimento da humanidade, no qual os descobrimentos e as invenções da ciência e da tecnologia desempenharam papel fundamental, fazendo o homem caminhar para uma era em que a organização social e política deveriam ser produto das luzes da razão.

Em 1817, Comte tornou-se secretário do filósofo e economista francês, Saint-Simon (1760-1825), declarando que o tempo que esteve com este proporcionou a ele um aprendizado amplo sobre as ciências políticas e indiretamente tornou mais sólidas suas ideias sobre as demais ciências. Esse convívio lhe permitiu a apropriação de conhecimentos que, como Comte mesmo, afirmava, iam além do que aprenderia lendo livros.

José Murilo de Carvalho (1990), aponta que a filosofia comtiana teve a influência dos elementos utópicos do socialismo do teórico francês. Em vista disso, a filosofia comtiana, via a evolução da humanidade, e a ambição em substituir a utopia católica da Idade Média pela utopia leiga da Idade Positiva.

Para João Cruz Costa (1950)¹⁷, a visão idealista e ingênua, refletia o entusiasmo do aluno da Escola Politécnica de Paris e o clima saint-simoniano da época. A parceria intelectual durou até 1824, quando Comte começou a discordar do fato de que Saint-Simon, nesse período, deixou de lado os planos de reforma teórica do conhecimento, para dedicar-se as tarefas práticas, no sentido de formar uma nova elite industrial e científica, que teria como alvo a reforma da ordem social¹⁸.

¹⁷ CRUZ COSTA, João. **Augusto Comte e as origens do Positivismo**. Revista de História da Universidade de São Paulo. V. 1, n.3, 1950. Parte I, p. 369. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/revhistoria/article/view/34860/37598>>. Acesso: 14 maio 2015.

¹⁸ Em 1824 casou-se com Caroline Massin. Com quem teve um relacionamento tumultuado. As relações com a esposa pioravam culminando na separação em 1842. Essa atitude abalou profundamente Comte, que teve uma crise de nervos, sendo internado no hospital para tratamento. Para muitos biógrafos comtianos, essa ocorrência teve influência na vida intelectual do filósofo francês. Para mais informações sobre esse assunto, sugerimos o trabalho de Mozart Pereira Soares, “O Positivismo no Brasil: 200 anos de Augusto Comte”, publicado em 1998, pela Editora Age.

Sem os proventos do emprego anterior, Comte, começou a dar aulas particulares de matemática. Em dois de abril de 1826, iniciou, em sua própria casa, um curso, que resultou, mais tarde, em uma de suas principais obras, o “Curso de Filosofia Política”. Em 1844, publicou “Discurso sobre o Espírito Positivo”, ao mesmo tempo em que perdeu a posição de examinador de admissão da Escola Politécnica, sendo excluído, definitivamente, devido às críticas aos matemáticos, no prefácio do último volume do “Curso de Filosofia”, editado em 1842. A crítica consistiu em um ataque aos especialistas em matemática, em que o filósofo afirmava ter chegado o tempo dos biólogos e sociólogos ocuparem o posto no mundo intelectual¹⁹.

Para Carvalho (1990), a obra comtiana se classifica em dois momentos: no primeiro momento, sua escrita está fundamentada na razão e ciência, construindo assim, a Filosofia Positivista. Para esse autor, após o encontro com Clotilde de Vaux, o filósofo desenvolveu elementos utópicos e religiosos em sua obra. Essa nova direção fez com que seus seguidores se recusassem a aceitar a nova orientação, Emile Littré na França e Stuart Mill, na Inglaterra.

Carvalho (1990) e Mozart Pereira Soares (1998), concordam com fato de que Clotilde de Vaux, tornou-se a musa inspiradora de Comte; assim como Beatriz, foi a musa de Dante Alighieri. Em vista disso, o filósofo direcionou seus sentimentos e necessidades emocionais, para ela. A afeição tornou-se mais profunda após a morte de Clotilde, ocorrida um ano após terem se conhecido. Comte desenvolveu uma filosofia tendo como base o sentimento, resultando em uma Religião da Humanidade, composta por teologia, rituais e hagiografia²⁰.

¹⁹ Sem os proventos do emprego anterior, Comte, começou a dar aulas particulares de matemática. Em dois de abril de 1826 iniciou em sua própria casa um curso, que resultou mais tarde em uma de suas principais obras, o “Curso de Filosofia Política”. Em 1844 publicou “Discurso sobre o Espírito Positivo”, ao mesmo tempo em que perdeu a posição de examinador de admissão da Escola Politécnica, sendo excluído definitivamente, devido às críticas aos matemáticos, no prefácio do último volume do “Curso de Filosofia”, editado em 1842. A crítica consistiu num ataque aos especialistas em matemática, em que o filósofo afirmava ter chegado o tempo dos biólogos e sociólogos ocuparem o posto no mundo intelectual. A vida de Comte foi permeada por situações econômicas precárias, em que, recebeu sustento de amigos e admiradores, como o filósofo John Stuart Mill (1806-1873) e o dicionarista Emile Littré (1801-1881), seu discípulo. Em 1844, Comte conheceu Clotilde de Vaux, quem definitivamente iria transformar sua vida e dar nova orientação ao seu pensamento. Esposa de um homem que se encontrava preso por crime infamante. Ela considerava insolúvel o casamento, não permitindo assim, que, suas relações com o filósofo, fossem além dos limites da amizade. Augusto Comte passou os últimos anos em solidão e decepção, sobretudo, por ter sido abandonado por seu discípulo Emile Littré, que, não concordava com a ideia de uma nova religião. Comte faleceu no dia 5 de setembro de 1857. Este breve resumo de vida, do filósofo, foi extraído da Coleção os Pensadores. Augusto Comte, 1978.

²⁰ Os santos da nova religião eram os grandes homens da humanidade, na área da ciência e da religião. Os rituais eram festas cívicas, a teologia era a sua filosofia e os novos sacerdotes positivistas.

De acordo com Soares (1998), a Religião Positivista, tinha como objetivo geral, a reorganização da sociedade, sob o influxo do sentimento social e com base na razão positiva.

Como todas as religiões, esta, não obstante sua aparente segura científica, tem sua base espiritual, não através da criação teológica, supostamente capaz de viver fora do corpo, a **alma**, nem a entidade metafísica, capaz de reencarnação, que é o **espírito**, mas o fruto das funções do cérebro humano, sede de manifestações afetivas (sentimento ou coração) intelectivas (inteligência) ou volitivas (atividade ou caráter) (SOARES, 1998, p. 78).

A fórmula religiosa do Positivismo é traduzida na frase: “o amor por princípio e a ordem por base; o progresso por fim”. Para Augusto Comte, a palavra *religião* – *religare* – ligar duas vezes – é o mais bem composto dos termos humanos, significando ligar o interior pelo amor e religá-lo ao exterior pela fé.

Na religião proposta por Augusto Comte, a nova base da humanidade era o altruísmo, tendo na família e na pátria, os pontos mais altos do processo de desenvolvimento da humanidade. Para ele, a nova religião, consistia no resultado espontâneo da evolução humana, sendo capaz de satisfazer o anseio por uma ordem moral e intelectual.

Sob a divisa característica de “Ordem e Progresso” determinando sem utopia, o futuro social, de maneira a fundar a verdadeira ciência política, o filósofo entendia que, o estágio da civilização havia atingido o seu limite, e que não havia outra opção, a não ser: extinguiria ou se reorganizaria. Por consequência, ele propôs uma teoria científica, para a reorganização das opiniões e dos costumes, para a regeneração gradual das instituições sociais. A sociedade positivista entendia que, para o êxito de sua proposta, deveria ir além de exercer seu ofício espiritual. Deste modo, empenhando-se pelas discussões interiores, pelos seus escritos e discursos públicos, realizaram a apresentação sistemática de sua ideologia.

Aos membros ingressantes, exigia-se que aderissem completamente, as cinco conclusões essenciais do “Discurso sobre o espírito positivista”. Os participantes poderiam ser franceses ou pertencer a qualquer uma das cinco populações que formavam a vanguarda da humanidade, assim como aqueles que proviessem das colonizações modernas.

Para Comte, a necessidade de uma teoria científica da sociedade, deveria ser livremente aceita pelas demais doutrinas científicas, sendo para a política moderna o

que a Astronomia foi para a navegação. Os positivistas orientavam que as classes dominantes deveriam reconhecerem o que ensinava Comte.

Pensando à realidade brasileira, Teixeira Mendes, diz:

Para garantir o progresso, a ditadura monocrática deve, pois, tornar-se republicana, em todo o Ocidente, segundo o modo e a época peculiares a cada caso, em virtude das distinções abaixo indicadas. Mas, afim de que a ordem não sofra nenhuma alteração, importa que esta transformação seja sempre instituída de cima, sem provir de uma insurreição qualquer. O principal destino dela exige por toda parte uma plena renúncia a violência, para estabelecer, entre os governantes e os governados, o livre pacto que deverá gradualmente trazer uma reconciliação durável entre duas necessidades simultâneas (MENDES, 1917, p.6).

Considerando a experiência europeia de revolução e movimentos sociais, pela mudança dos sistemas políticos e econômicos, na proposta comtiana, as mudanças deveriam ocorrer, contudo, de forma pacífica e ordeira. Elas deveriam ser direcionadas pela própria classe dominante, e não do resultado de mobilização da população. A orientação e a sistematização, para a passagem evolutiva da humanidade, ocorreria sob a ordem e a paz da humanidade, e somente por meio de uma teoria científica apropriada.

Comte, afirmava a necessidade do desprendimento dos sentimentos e crenças sobrenaturais e cita exemplos no catolicismo:

Pois bem, segundo o Positivismo, todas as Religiões são instituições da Humanidade, a qual foi construindo essas Religiões, a medida que o desenvolvimento do seu altruísmo lhe permitiu purificar, cada vez mais, os pensadores egoístas, esclarecer a inteligência, pacificar a atividade, e aperfeiçoar a situação planetária, mediante a indústria. Sendo assim, a santidade que os católicos atribuem ao Judaísmo e ao Catolicismo, por serem obras de Deus, o Positivismo e os positivistas atribuem a todas as religiões, e especialmente ao Catolicismo, que foi o último precursor do Positivismo, no Ocidente, por serem todas as religiões as mais santas obras da Humanidade (MENDES, 1912, p, 7).

Nesse sentido, Mendes (1912), entendia que o positivismo assumiu uma posição contrária ao Catolicismo, porque o catolicismo não havia conseguido ser, universalmente, aceito, mesmo sob os esforços para propagar sua fé, sua disposição moral e mental: “Por toda a parte encontram-se a mesma tenacidade na fé e na esperança dos crentes das religiões e seitas oriundas do passado, quase todas tendo precedido de muitos séculos, o Catolicismo, e algumas anteriores ao Judaísmo. Cada

crente esforça-se também, por toda parte, por fazer prevalecer a fé que o anima” (MENDES, 1912, p. 11).

O autor lembra ainda, que em relação ao catolicismo, o passado da humanidade, apresenta o concurso de meios violentos e de meios pacíficos, para determinar o predomínio da fé, da religião. A diversidade de religiões, proclamaram-se como as únicas na posse da verdade eterna e da salvação, conduzindo uma massa sempre crescente de incredulidade, de ceticismo e de indiferença religiosa.

Segundo os ideais positivistas, somente a Religião da Humanidade poderia corresponder ao ideal de amor universal, idealizado pelo Catolicismo no Ocidente e o Judaísmo no Oriente. Dessa maneira, Comte apresentou o Positivismo como herdeiro do Catolicismo, pois seu único objetivo consistia em colocar a sociedade nas condições favoráveis para o predomínio do altruísmo. Era preciso ser útil, ser simpático, ser altruísta, para ser positivo. O resumo da moral positivista é “viver para outrem”, essa era a fórmula que definiria o êxito da existência social. A filosofia positivista tinha como propósito trazer a racionalidade para a vida real, para o cotidiano, desmistificando as explicações teológicas e metafísicas, pelo ensino das ciências, substituindo a concepção teológica.

Segundo o ideário positivista, o homem procurou manter-se como principal responsável pela reprodução, até que a ciência conseguiu comprovar que a mulher era a principal responsável pela reprodução da espécie; pois o homem descende da mulher. Ela produz o homem de gênio sem ter gênio. Mesmo não compondo obras poéticas, epopeias, ou realizando grandes lideranças, ela tem uma função muito mais importante que é formar esses homens de gênio.

3.2. O positivismo no Brasil

De acordo com Soares (1998), o positivismo no Brasil, teve seu ingresso e sua difusão por intermédio do biólogo Justiniano da Silva Gomes, em 1844. Outros brasileiros que tiveram contato, pessoal, com Augusto Comte, em Paris, foram influenciados em suas obras e atividades no Brasil, entre eles a educadora Nísia Floresta e Luiz Pereira Barreto.

Costa (1956), destacou que a influência de Comte se manifestou de maneiras diversas, podendo variar o sentido da doutrina em função dos seus próprios temperamentos.

Nesse sentido, Ivan Lins (1967), diz que alguns seguidores do positivismo aceitaram o espírito geral da doutrina e o seu método, sem aderirem ao culto e as prescrições religiosas do positivismo. Para o autor, há três tipos de positivistas no Brasil: os religiosos, que são aqueles que se envolveram na criação, disseminação e cumprimentos do ensinamento, enquanto religião; os intelectuais que escreveram e debateram, academicamente, sobre a filosofia, e os políticos que desenvolveram, na prática, ações tendo como base algumas afirmativas da filosofia positivista.

Raimundo Teixeira Mendes (1855-1927) e Miguel Lemos (1854-1917), discípulos e disseminadores da doutrina no Brasil, publicam a tradução do “Catecismo Positivista”, em cujo texto, a mulher é apresentada como a melhor opção, como o ideal na educação infantil. Ela é considerada a primeira educadora, aquela em que, o altruísmo é mais desenvolvido, laço que liga as gerações sucessivas, formando esse ser coletivo - a Humanidade -, representado pela figura de uma Mulher.

Na figura a seguir, vemos a alegoria da humanidade, representada pela figura feminina, trajando um vestido longo e branco, segurando nos braços, uma criança.

Figura 3 - Pintura de Eduardo de Sá, A Humanidade com o porvir em seus braços (1900).



Fonte: Disponível em <<http://filosofiasocialepositivismo.blogspot.com.br/2015/01/a-pintura-abaxo-em-dois-formatos.html>>. Acesso em: 9 maio 2015.

Conforme observamos na figura 3, a humanidade é representada pela mulher mãe, protetora, como idealizou Augusto Comte. A França foi a fonte inspiradora, para o uso da alegoria feminina, pelos artistas positivistas brasileiros, tendo em Marianne, ícone revolucionário, o símbolo de nação francesa.

Inicialmente, o positivismo foi conhecido pelos professores de matemática das escolas superiores. Benjamin Constant (1833-1891) e Luiz Pereira Barreto (1840-1923), que haviam realizados seus estudos na Europa, tendo assim a influência da filosofia positivista:

Republicanos sinceros, entreviram na nova ciência, fundada por Augusto Comte, as bases de uma política racional e pressentiram, em sua coordenação filosófica, o conagraçamento definitivo da ordem e progresso. Com o ímpeto peculiar à juventude, começaram desde então uma ativa propaganda que teve imensa influencia sobre os seus colegas e que anunciou ao público brasileiro, de um modo decisivo, o advento da filosofia positiva (LEMOS, 1881, p. 6).

A Associação dos Positivistas tinha caráter militante, limitando-se em criar uma biblioteca com as obras aconselhadas por Augusto Comte, anexando mais tarde, alguns cursos científicos. Para ele, a intelectualidade brasileira estava limitada às cópias dos romances franceses e à imitação dos poetas europeus “Pela primeira vez a nossa pátria via um movimento intelectual que procurava abarcar a totalidade dos aspectos humanos” (LEMOS, 1881, p. 8).

Na política, os mais entendidos, entre os monarquistas, viam a Inglaterra como modelo de sistema representativo, e os republicanos tinham os Estados Unidos como modelo de democracia. No ano de 1876, houve a união de ambos os grupos, surgindo assim, a Primeira Associação Positivista do Brasil, tendo como sócios fundadores: Oliveira Guimaraes, Benjamin Constant, Álvaro de Oliveira, Joaquim Ribeiro de Mendonça, Oscar de Araújo, Raimundo Teixeira Mendes e Miguel Lemos.

Figura 4 - Igreja positivista no Rio de Janeiro



Fonte: <https://blogdaipb.wordpress.com/o-templo-da-humanidade/21>

²¹ O Templo da Humanidade foi o primeiro prédio religioso no mundo construído para abrigar o culto da Religião da Humanidade. Sua arquitetura e decoração obedecem às regras estabelecidas por Auguste Comte para os templos positivistas. A construção se estendeu de 1891 a 1897, sendo o Templo inaugurado no dia 1º de janeiro, que corresponde ao dia da Humanidade no calendário positivista. Disponível em: <<https://blogdaipb.wordpress.com/o-templo-da-humanidade/>>. Acesso em: 9 maio 2015.

No Brasil, surgiram dois grupos positivistas: os ortodoxos e os heterodoxos. Os primeiros aceitavam a totalidade da obra de Augusto Comte, limitando-se a recomendar a filosofia científica positivista. O outro grupo era formado por seguidores de Emilio Littré, a partir de uma visão plural. No 21º aniversário de morte de Augusto Comte, a 5 de setembro de 1878, a associação passou-se a chamar de Sociedade Positivista do Rio de Janeiro. A partir dessa data, a nova sociedade, fez o compromisso de propagar, pela imprensa periódica, o positivismo ortodoxo. Entretanto, mediante as dificuldades impostas pelo período imperial, em que muitos residiam fora da corte, em diversas províncias, limitou-se no primeiro ano, a importar de algumas obras da Biblioteca Positivista. Houve também um estreitamento das relações diretas com o centro parisiense.

Miguel Lemos, estava em Paris, nesse período, e de lá, orientava os confrades brasileiros sobre a importância das celebrações. Em 5 de setembro de 1880 celebrou-se, pela primeira vez no Brasil, o aniversário da morte de Augusto Comte, ocasião em que recordou-se também os primeiros membros da associação positivista brasileira: “Estas manifestações despertaram a curiosidade do público brasileiro por essa nova religião que surgiu pretendendo basear-se na totalidade dos resultados científicos e colocando a moral no ápice do saber humano” (LEMOS, 1881, p. 17).

Na imprensa, houve uma seção especial com título Centro Positivista, na Gazeta de Notícias, em que divulgou-se a nova doutrina. Em folhetos, na imprensa, nas reuniões, procuravam expor a filosofia positivista, por intermédio de textos e da reprodução dos discursos realizados nas reuniões:

Assim, organizada, a ação positivista tinha que atender a duas necessidades: formar crentes e modificar a opinião pública por uma intervenção oportuna: Para levar por diante esta dupla operação, cumpria fazer o seguinte: Primeiro. Desenvolver o culto. Segundo. Organizar o ensino. Terceiro. Intervir oportunamente nos negócios públicos (LEMOS, 1881, p. 21).

Para os positivistas, a sociedade brasileira oferecia as melhores condições, para a propagação da Religião da Humanidade. Como orientava Comte, nas nações americanas, eram destituídas de cleros poderosos, corporações sábias dominantes, sem tradições parlamentares, sem industrialismo opressor e desregrado. Nessas nações havia o triunfo da nova doutrina “A progênie dos adoradores ferventes do tipo

ideal de Maria, devem forçosamente acolher com simpatia a religião que vem fundar o culto da mulher e proclamar a supremacia do amor” (LEMOS, 1881, p. 22).

No cenário brasileiro, a classe burguesa encontrava-se emancipada de todo o apego eclesiástico, aceitando o novo, acolhendo as inovações. O proletariado, de origem escrava ou imigratória, não oferecia o equivalente do proletariado europeu, por conseguinte, a conversão deveria centrar forças nas classes liberais, que iriam arrastar a aceitação popular do Positivismo²².

Neste contexto, o Brasil era um espaço propício para a propagação dessa nova doutrina. Por meio da escrita, de cursos e de exposições públicas, que Teixeira Mendes e Miguel Lemos, realizaram a exposição do conjunto do Positivismo, tendo como base, o catecismo de Comte.

De acordo com Lemos (1881), era importante, além da exposição da doutrina, a história de vida do fundador do Positivismo. Justificando assim, o período em que ele havia promovido o litreísmo, ou seja, daqueles que haviam discordado da tendência religiosa do positivismo²³.

A Sociedade Positivista de São Paulo, fundada em 15 de setembro de 1884, tinha em seu rol de membros, médicos, engenheiros, legistas, e pessoas que se preparavam para funções de professores, empregados públicos, farmacêuticos, guarda-livros, agricultores e comerciantes²⁴.

²² Para Comte, as religiões são produções humanas, vem dos grandes líderes, da nobreza. É ela quem sustenta a esperança do oprimido em obedecer, em acreditar que mesmo, sofrendo na vida terrena, ainda há a esperança do porvir, do céu, do paraíso. Para ele, consiste numa ilusão, que sustenta a impotência e a acomodação.

²³ O centro positivista realizava as reuniões doutrinárias, seguia as celebrações do calendário positivista e manifestava-se em relação aos assuntos políticos e econômicos do país. Como exemplo, a questão relativa a colonização chinesa. Para os positivistas, o pretexto de assinar com a China um tratado de comércio e amizade, consistia em um novo tráfico de escravos. Para o autor intervenção positivista demonstrava sua influência as tradições francesa e inglesa, em protestar em nome da moral humana, da dignidade nacional, do abuso do industrialismo desregrado.

²⁴ Miguel Lemos, após vinte a quatro dias e nove conferências, em 15 de setembro de 1884, fundou a Sociedade Positivista de São Paulo. Escrevia artigos e documentos, em que criticava as questões sociais. Como exemplo, a crítica sobre a legalidade e incentivo dos jogos, loterias, favorecidas e privilegiadas pelo Estado. Em relação aos jogos de loteria entendiam que consistia numa desmoralização e engodo ao povo. Questões como a imigração chinesa e a criação de uma universidade no Brasil, foram tema para os artigos críticos de Lemos. Tendo assegurada a sua condição material, o chefe brasileiro do positivismo, poderia assim continuar na direção da igreja, na obra de regeneração moral e intelectual proposta pela Religião da Humanidade. Outras questões levantadas nos artigos e cartas, falam sobre a noção de família. Considerações ao candidato Quintino Bocaiuva para que obtivesse o apoio dos positivistas, para a evolução gradual para a República, com reformas urgentes e oportunas. Entre elas assinalou as instituições civis que regiam o nascimento, o casamento e a morte dos cidadãos. As instituições do casamento e registros civis com a secularização dos cemitérios. Sobre o discurso de Bocaiuva de que era a reforma da instrução pública e de sua extensão, fosse a base necessária para a transformação da sociedade, os positivistas intervinham alegando que a educação deveria se laica.

De acordo com Carvalho (1990), os positivistas ortodoxos basearam-se nos ensinamentos finais de Comte, destacando os aspectos religiosos e ritualísticos, sendo por isso, considerados fanáticos. Entretanto, ele destaca que, essa ortodoxia, consistiu de fato, em um caráter político.

3.3. A mulher segundo o positivismo

O Catecismo Positivista, publicado por Augusto Comte, em 1852, consistiu em uma exposição sumaria da religião universal, apresentada sob a forma de diálogos entre uma mulher e um sacerdote. Para Martins (2011), a forma e a estilística de um diálogo, permitiu que a obra adquirisse uma configuração didática e catequética do positivismo, e essa era a intenção de Comte, “Assim, a própria concepção desse catecismo logo indica a principal concepção do positivismo: o homem pensando sob a inspiração da mulher, para fazer sempre concorrer a síntese com a simpatia, a fim de regularizar a sinergia” (COMTE, 1978d, p.128).

No catecismo positivista, temos a reprodução da tradicional visão de inferioridade intelectual feminina em relação ao homem: é o homem que orientará a mulher. A grande diferença é que, na visão positivista, a mulher possuía uma “superioridade social e moral sobre o homem”, porque, para os positivistas, biologicamente, a mulher possuía, intrinsecamente, o lado afetivo e altruístico da natureza humana, (o homem possuía o lado ativo e egoísta):

O altruismo, princípio da nova filosofia, encontra poderoso auxiliar na cooperação feminina. O cristão amava o seu próximo através do amor de Deus e por meio desse amor visava sua própria salvação. No positivismo, que é ateu, de onde as idéias de salvação e de além estão proscritas, o amor do próximo apenas se justifica pelo amor da Humanidade. Como mães e espôsas, as mulheres poderão exercer uma eficaz ação educativa, muito valiosa para a regeneração social (CRUZ COSTA, 1950, p. 83).

Apesar da exaltação do caráter e do papel feminino, Comte se opôs à emancipação feminina, porque ele considerava que essa independência da mulher, seria contra o seu destino normal. Para ele o verdadeiro progresso da humanidade consistia em afastar, cada vez, mais a mulher de qualquer autoridade e trabalho, e concentrá-la na vida doméstica. Considerava que ela representava ser a principal responsável pela reprodução da humanidade, enquanto ao homem, cabia a função de

transformador do ambiente e da atividade industrial. No pensamento comtiano, o papel dela não se limitaria a reprodução biológica da espécie, mas se daria especialmente na família, como mãe, como formadora moral do futuro cidadão.

Enquanto no catolicismo, a alegoria feminina era representada pela Virgem, no positivismo, era vista pela Virgem-mãe. A representação ideal dessa mulher seria figurada pela imagem de Clotilde de Vaux. Assim, mulheres, negros e países latinos, representavam o lado feminino da humanidade. Os anglo-saxões - berço da revolução industrial – seriam o lado masculino. Para Comte, apesar do progresso material, o mais importante era a moral na expansão do altruísmo, para o desenvolvimento e evolução da humanidade:

O dogma da superioridade do sentimento e do amor sobre a razão e a atividade se aplicava também às raças e a cultura. A raça negra seria a superior à branca por se caracterizar, assim como as mulheres pelo predomínio do sentimento, enquanto a raça branca era marcada pela razão (CARVALHO, 1990, p. 131).

A república, representava na sociedade, a transição da fase orgânica para a fase final. Ela marcava o início da transição, por superar a fase metafísica em que os elementos externos – monarquias hereditárias com base no direito divino do rei, ainda perturbavam a evolução humana. Um dos elementos marcantes do imaginário republicano francês, foi o uso da alegoria feminina, para representar a República. Considerando a derrubada da Monarquia em fins do século XVII, eram necessários novos símbolos, no século XIX.

Em oposição à tradicional figura do Rei, a imagem feminina representou as novas ideias, e ideais, com o advento da revolução, da liberdade e da república; ou seja, com o advento da própria pátria, como observamos na figura a seguir:

Figura 5 - "A Liberdade Guiando o Povo", Eugène Delacroix (1830). Óleo sobre tela.



Fonte: Museu do Louvre, Paris. Disponível em: <https://historiandonanet07.wordpress.com/page/3/>. Acesso em 26 abr. 2015.

De acordo com Carvalho (1990), a figura feminina passou a ser utilizada, assim que a república foi proclamada, em 1792, na França, sob a inspiração romana, em que a mulher já era símbolo da liberdade, conforme representado na figura acima. Os positivistas trouxeram para o Brasil os elementos marcantes do imaginário republicano francês. O primeiro selo da República, trazia a efígie de uma mulher de pé, vestida à moda romana, segurando na mão direita uma lança, na esquerda um escudo, tendo a figura masculina em reverência, oferecendo-lhe a coroa, ideia, está, expressada na figura que segue:

Figura 6 - Efígie da República símbolo da republica federativa do Brasil



Fonte: Disponível em <<http://www.medicinaintensiva.com.br/republica.htm>>

Nesta figura, observamos alguns elementos que representam a alegoria republicana, tendo a presença do barrete frígio, simbolizando os libertos na antiga Roma; o escudo na mão esquerda, demonstrando a proteção; a lança na mão direita, a arma, popular, por excelência, era a presença do povo, no regime que se inaugurava.²⁵ Após a proclamação da Segunda República, em 1848, renovou-se o interesse pelos símbolos republicanos. A República é representada por uma mulher maternal, protetora, segura e sólida.

²⁵O barrete frígio ou barrete da liberdade é uma espécie de touca ou carapuça, originariamente utilizada pelos moradores da Frígia (antiga região da Ásia Menor, onde hoje está situada a Turquia). Foi adotado, na cor vermelha, pelos republicanos franceses que lutaram pela tomada da Bastilha em 1789, que culminou com a instalação da primeira república francesa em 1793. Por essa razão, tornou-se um forte símbolo do regime republicano.

O legado da imagem feminina, desde a Antiguidade, representou, alegoricamente, a república, permaneceu até os dias atuais, como podemos observar na figura abaixo:

Figura 7 - Efégie da República Federativa do Brasil



Fonte: Disponível em: <<http://www.bcb.gov.br/htms/Museu-espacos/cedulabc.asp?idpai=CEDMOEBR>>. Acesso em: 22 abr. 2015.

Na figura acima vemos o rosto de uma mulher, que é a própria efégie da República, gravada nas notas e na moeda brasileira, usada desde a proclamação da República, até os dias atuais. Na figura 8, temos a moeda brasileira em vigor:

Figura 8 - Moeda brasileira de 1 real



Fonte: Disponível em <<http://www.bcb.gov.br/pre/museu/moedas/Real/080.asp?>>. Acesso em: 22 abr. 2015.

Na figura 8, a moeda brasileira, o Real, possui várias dimensões e também edições comemorativas, contudo, a efégie da liberdade coroada de louros, tem permanecido e demonstra o legado positivista, adotado pelo regime republicano.

A representação feminina daí em diante, só faria crescer e faz distinção entre a da República burguesa e a República socialista. É a partir de 1870, início da Terceira República francesa, que se intensifica a simbologia da mulher, como símbolo da república. A popularização veio com a figura de Marianne, de acordo com o que segue:

Figura 9 - Revolução Francesa - A Marselhesa - Marianne e o seu Barrete Frígio. Liberdade Litografia original litografada por H. Laugelot. 1820.



Fonte: Disponível em <http://www.gravuras-antigas.com/product_info.php?products_id=6282>

Para Carvalho (1990), os artistas positivistas utilizavam a alegoria feminina, baseando-se em um sistema de interpretação do mundo no qual a república era apenas parte; todavia, importante. Nos valores positivistas, em primeiro lugar vem a Humanidade, seguida da Pátria e da Família. A mulher representava, idealmente, a humanidade. Para Comte, a melhor representação, consistia em uma mulher na faixa dos 30 anos, com as feições de Clotilde de Vaux, como apresentado na figura 10:

Figura 10 - Clotilde de Vaux



Fonte: <http://flickrriver.com/photos/dalbera/tags/augustecomte/>

Somente o altruísmo poderia fornecer a base para a convivência social na nova sociedade sem Deus: “A mulher era quem melhor representava esse sentimento, daí, ser ela o símbolo ideal para a humanidade. O símbolo perfeito seria a virgem-mãe, por sugerir uma humanidade capaz de se reproduzir a sem interferência externa” (CARVALHO, 1990, p. 81).

De acordo com Carvalho, mesmo sob o empenho dos pintores positivistas, em utilizar a figura feminina como alegoria cívica, como ocorreu na França, a tentativa de vender o novo regime, por meio da imagem feminina, fadou ao fracasso, no contexto brasileiro. Após a proclamação do novo regime, aos poucos, as ilustrações limitaram-se a criar heróis republicanos, como Deodoro e Tiradentes, e a celebrar as novas instituições, como a Constituição.

O autor levanta a questão sobre o fracasso da representação positiva da República como mulher, afirmando que há várias direções para explicar tal fenômeno:

O imaginário, apesar de manipulável, necessita criar raízes, de uma comunidade de imaginação, de uma comunidade de sentido. Símbolos, alegorias, mitos só criam raízes quando há terreno social e cultural no qual se alimentarem. Na ausência de tal base, a tentativa de criá-los, de manipulá-los, de utilizá-los como elementos de legitimação, cai no vazio, quando não no ridículo. Parece-me que na França havia tal comunidade de imaginação. No Brasil não havia (CARVALHO, 1990, p. 89).

É preciso considerar que, na França, as mulheres representaram um papel real nas revoluções, eram mais numerosas entre a multidão, participaram, efetivamente, das marchas, inclusive, se distinguiram em ações heroicas. Elas constituíram-se, de fato, em heroínas, símbolos vivos da Revolução, atuantes desse processo, por manifestarem-se em prol de suas necessidades reais, como a escassez de alimentos.

No Brasil, a realidade foi outra, o processo de mudança, da Monarquia para República, atendeu aos interesses da classe dominante, de uma elite constituída por homens. Miguel Lemos estava ciente que, no Brasil, a transformação social ocorreria pelas classes liberais instruídas. Não havia um proletariado formado, a indústria era, exclusivamente, agrícola, o trabalhador rural era o negro escravo.

Os positivistas faziam parte das classes liberais, o que na visão de Comte não consistia em elementos de transformação. Os grupos e classes, idealizados para uma ação regeneradora, eram os proletariados, o patriciado e as mulheres. Isso porque, na experiência de Comte, os proletários na França, estavam arraigados à utopia revolucionária, os patrícios (classe média), pareciam estar atraídos pelo liberalismo ou para esquerda revolucionária.

No Brasil, diferentes setores da sociedade foram receptivos ao positivismo. As mulheres representavam um público importante nesse papel:

As mulheres consistiam um elemento acessível, mas o trabalho entre elas só poderia ser de longa duração, dada a força das tradições católicas e patriarcais. Restavam-lhe, então as classes médias, em que via elementos passíveis de se transformar em forças de progresso. Nessas classes, salientavam-se os profissionais liberais de formação científica – engenheiros, médicos, matemáticos, professores em geral. As escolas de medicina, de engenharia e mesmo de direito eram os principais focos de contestação intelectual e política e de resistência ao escravismo (CARVALHO, 1990, p. 131).

Os positivistas ortodoxos, brasileiros, demonstraram ser um grupo político com ideias muito precisas sobre a tarefa a realizar e os meios a utilizar. A união da doutrina comtista e a visão estratégica desses ortodoxos, fizeram deles, os principais manipuladores dos símbolos da República. O uso de símbolos, a palavra escrita e falada, a publicação de livros, jornais e publicações da Igreja, conferências públicas, eram os meios de difundir e ampliar a presença da doutrina, tendo em vista dois públicos: as mulheres e o proletariado.

A ciência positiva, por meio de Augusto Comte, apresentou o lugar que cabe à Mulher na sociedade coletiva e individual, considerando que a inferioridade do sexo feminino em relação ao masculino, constitui-se de um problema que perpassa todos os períodos da história, em que a mulher estava destinada a atuar no ambiente doméstico.

Entretanto, no positivismo, apesar de continuar submissa ao homem e ao ambiente privado, a mulher teve destaque. Para Comte, a superioridade do sexo masculino sobre o sexo feminino, só foi possível graças a afetividade que é inerente às mulheres, o que permitiu que elas aceitassem a posição que lhes foi imposta: a “zeladora do altruísmo humano”. Augusto Comte apresentou a teoria feminina, inserido também a partir da experiência própria, ele alegou sua regeneração moral pela influência de uma mulher, Clotilde de Vaux; conseqüentemente, para ele a humanidade também poderia ser regenerada pela influência sentimental de Clotilde.

3.4. O papel social da mulher

Em Comte, a Religião da Humanidade, é resultado da evolução humana. Ela seria a responsável por satisfazer o anseio pela ordem moral e intelectual de toda a humanidade. Na prática, essa reorganização da humanidade, consistia no melhoramento moral dos humanos, da purificação dos instintos egoístas e pelo aperfeiçoamento dos sentimentos altruístas.

Segundo os positivistas, a mulher é o ente em que o altruísmo é mais desenvolvido. Esse sentimento é o laço que liga as gerações sucessivas, formando o ser coletivo, - a Humanidade.

Baseando-se na biologia, Comte concluiu que a mulher havia desenvolvido uma parte do cérebro que correspondia ao instinto materno, o qual era equivalente ao

instinto egoísta, que existia no homem. Considerava ainda, que os órgãos que correspondiam ao egoísmo, dividiam-se em órgão direto ou de interesse, e órgãos do egoísmo indireto, orgulho e vaidade. O orgulho é o desejo de domínio pela força e a vaidade é o desejo de merecer aprovação. No homem, prevalecia o orgulho, na mulher predominava a vaidade.

Em ambos, habitam o instinto construtor e destruidor, sendo o primeiro mais desenvolvido na mulher. É a partir dela que surge a construção, a indústria doméstica, transformada, posteriormente, na grande indústria, pelo homem. O instinto destruidor do homem teria desenvolvido as artes da guerra.

De acordo com o positivismo, os instintos de conservação da espécie estão presentes nos dois, o instinto sexual e o instinto materno. O primeiro predominante, ao homem, e o segundo na mulher, caracterizado pelo amor materno. Na mulher, os instintos altruístas são mais desenvolvidos, a mulher é mais terna, simpática e mais pura do que o homem. A pureza diz respeito ao instinto sexual, que na mulher quase não há. Ela sacrifica-se às grosserias do homem, mas é fundamentalmente pura; a pureza quase não gera esforço à mulher. A grande diferença entre os sexos consiste em que o sexo masculino tem maior aptidão para modificar o meio natural, e o sexo feminino tem mais aptidão para modificar a própria natureza (MENDES, 1908).

O exercício das funções sociais masculinas: homem grosseiro, ferreiro, marceneiro, serviços braçais, estudioso, cientista, intelectual? Ambos os sexos precisam contemplar e conhecer as propriedades dos elementos com os quais trabalham. Assim como, o homem tem esse conhecimento acerca das coisas materiais com que trabalha, a mulher tem com os entes que a cercam: pai, irmãos, marido. Considerando que é ela quem passa a maior parte da sua vida entre esse número reduzido de pessoas, tende, por isso, a desenvolver conhecimento mais profundo, uma observação feminina mais apurada:

A mulher não serve como o homem para as indústrias, está claro, porque a sua natureza não a fez especialmente para isso. Mas qual é mais difícil? Para a mulher, tratar-se de educar uma criança, de modificar um adulto... E, permite-me este parêntese: a dificuldade de disciplina a sociedade não da Mulher, porque esta nasceu com as qualidades para que a plena supremacia do altruísmo fosse uma realidade desde já na superfície da Terra: a dificuldade não é da criança que por toda parte acompanha a Mulher: a dificuldade é do homem adulto, que sai dos braços maternos, na puberdade, desvia-se deles e não encontra, por sua natureza, em geral, mesmo na

esposa, proteção equivalente à que lhe dava sua mãe (MENDES, 1908, p. 46-47).

O discurso positivista exalta as qualidades inatas da mulher, enquanto sexo apropriado as funções destinadas a formação da humanidade. Ela é para o homem, desde o ventre, aquela que o carrega, alimenta, protege, ensinando o caminho a ser seguido. No casamento, ela deveria exercer sua função de forma completa, dedicando-se, integralmente, à família que está sendo iniciada, de forma altruísta, de acordo com a máxima da religião da humanidade:

A mulher atravessa uma situação em que a pintam como inferior ao homem. Sua vida é para a Família. Pois bem, o sacerdócio católico – esse nossos dias não tem mais vida senão a que lhe empresta a Mulher -, no momento em que vai sagrar cada Família que se funda, lembra à Mulher que ela dece da sua dignidade, tornando-se esposa, deixando de ser virgem. Mesmo depois que a santifica a viuvez, ainda a viúva é colocada em nível inferior à virgem (MENDES, 1908, p. 48).

Nesse sentido, na Família, além de desempenhar seu sacerdócio inato, ela ainda realizaria a santificação de si mesma, quanto mais dedicação ao homem, mais santificação ela alcançaria. Auxiliando e adaptando o homem a viver para outrem. Vivendo em humilde situação, mesmo mediante as atitudes grosseiras hostis de seu pai, irmão ou marido. O divórcio não era encorajado, afirmando o que Aristóteles já proclamara na antiguidade “*a principal força da Mulher consiste em vencer a dificuldade de obedecer*”, ou seja, ela o faz espontaneamente, por amor, e não por servilismo.

Para atenuar esse servilismo consentido, de forma que não transparecesse arbitrário, o discurso positivista enaltecia a sabedoria da Mulher, ao afirmar que ela é de fundamental importância, no processo de moralidade da humanidade. Graças ao atributo natural afetivo, ela tinha as qualidades que a tornava essencial para a educação e regeneração do homem. Em vista disso, ela é considerada pelos ideais positivistas, superior ao homem, em sua natureza afetiva, em sua moral.

Consequentemente, a inteligência feminina era vista como apta a estudar fenômenos morais. Já o homem deveria estudar a natureza inorgânica. Essa diferenciação não permitirá que sejam ensinados ao mesmo tempo. Segundo a sua concepção teórica, o sexo feminino é o sexo afetivo, sendo o único capaz de elevar a moral da humanidade, isso, a um contexto em que a superioridade moral da mulher

independe de uma cultura intelectual, pois essa superioridade é considerada imanente ao sexo feminino.

Para Lelita Benoit (1999), a “Religião da Humanidade” foi assim concebida para impedir que a revolução permanente, continuasse o seu curso ininterrupto, no sentido da “igualdade” e de outras eventuais exigências da vontade geral do proletariado. Para ela, a questão central de Comte foi de refrear na sociedade o estado de revolução permanente iniciado em 1789, por meio da ideia de pacto social positivista, em que convenceria o proletariado a aceitar, sem revolta, a dominação da burguesia.

De acordo com a autora, Comte começou sua vida intelectual, identificando-se com o liberalismo político e econômico de Rousseau e de Adam Smith; sendo influenciado pelas demonstrações dos economistas, relativas à divisão do trabalho, à concorrência, à liberdade dos indivíduos.

Entretanto, o abandono da economia política se justifica pela indiferença com que os economistas tratavam os problemas sociais. Em vista disso, foi a partir do texto “Catecismo Positivista”, de 1848, que o projeto da Religião da Humanidade teve na mulher a simbologia da humanidade. Ela será enaltecida, transformando-se em símbolo maior; desse modo, Comte elevou ao grau de padroeiras a mãe, a irmã e sua interlocutora, Clotilde de Vaux²⁶.

Para Mozart Soares (1998), Comte procurou construir, com o concurso da Razão, sem Deus nem Rei, criar uma religião fundamentada no amor universal, tendo como alvo final, a conquista da unidade humana e da Paz estável, perpetuando sua mensagem, condensando-a na conhecida fórmula: *O Amor por princípio e a Ordem por base, o Progresso por fim*.

O novo discurso com as qualidades morais femininas era ambíguo, pois, apesar de exaltar as aptidões valorosas da mulher, referendava o mito da inferioridade biológica e intelectual, presentes no discurso evolucionista. Ou seja, naturalmente, a mulher deveria ser subordinada ao poder do homem, seja o pai, o irmão ou o marido, apesar de suas valorosas aptidões.

Segundo os positivistas, o instinto sexual é predominante ao homem e o instinto materno prevalece na mulher, caracterizado pelo amor materno. Na mulher os

²⁶ As três mulheres que Comte revela terem sido anjos inspiradores: sua mãe, Rosália Boyer Comte, falecida em Montepplier a 3 de março de 1837; a filha adotiva Sofia Bliaux Thomas; e Clotilde de Vaux, a quem nutria amor, porém sendo ela casada e ele também, mantinha tão somente um relacionamento fraternal (SOARES, 1998, p. 77).

instintos altruístas são mais desenvolvidos, ela é mais terna, simpática e mais pura o que o homem. A grande diferença entre os sexos, consiste em que o sexo masculino tem maior aptidão para modificar o meio natural e o sexo feminino tem mais aptidão para modificar a própria natureza, ou seja, a natureza humana.

Os positivistas entendiam que havia uma desorganização na sociedade, estando presente em toda a parte; portanto, a questão social era universal. A classe proletária e a mulher eram os que mais padeciam:

A grande massa conserva-se indolente; e a mulher por toda parte, faz causa comum com essa massa. Não há diferença essencial entre a alma da mulher proletária e da rainha, ou da aristocracia e a da burguesia; por que, por toda a parte a função da mulher é sempre a mesma: é ser mãe, esposa, filha, irmã (MENDES, 1908, p. 87).

Para eles, a mulher esperava que a sociedade se reorganizasse e por isso se apegava ao teologismo, ficando vulnerável à religião. O problema da humanidade, é considerado pelos positivistas, como de ordem espiritual, moral e intelectual. Augusto Comte se propôs a resolver o problema político; para ele, a ciência era para a política o que a astronomia era para o navegante, sua base era as ciências sociais e a ciência. Para o filósofo, a mulher seria a pessoa mais receptiva para sua filosofia.

No texto “Catecismo Positivista”, utilizando-se do recurso do diálogo entre a mulher e o sacerdote, o qual vai respondendo as questões como por exemplo: porque qualificar de “religião” a doutrina positivista, considerando que ela rejeita toda a crença sobrenatural? A que o sacerdote responde, que: “A religião consiste, pois em regular cada natureza individual e em congregar todas as individualidades; o que constitui apenas dois casos distintos de um problema único” (COMTE, 1978d, p. 139). No decorrer do diálogo, o filósofo vai explicando a doutrina positivista, como ela é mais adequada a resolver os problemas da humanidade, que na opinião de Comte, se dá principalmente, devido às mudanças no regime político e pela influência da igreja na educação.

Nesse sentido, o filósofo aponta que a importância da religião, diferenciando religião de teologismo, é a obra de toda a humanidade, ainda que a pessoa diga não ter religião ela carrega em si resquícios da religião da mãe. A proposta de religião é, portanto, eminentemente moral, por incutir na grande massa popular, ideias teóricas de ordem e submissão.

Para Gabriela Pereira Martins (2011), as características do Positivismo, que ela denomina “uma linguagem dos sentimentos” seriam capaz de atingir a grande massa composta principalmente por proletários e mulheres em geral. Considerando que para o positivismo é a mulher a parte afetiva da humanidade; os positivistas pretendiam atingir o coração da humanidade. A composição do Catecismo positivista seguiu a forma de diálogo entre o sacerdote e a mulher, o que permitiu que a obra adquirisse uma configuração didática e catequética dos ensinamentos do positivismo.

A difusão do ensino religioso pelas mãos das mulheres era uma escolha bem estratégica de Auguste Comte, de forma que o sexo feminino era ao mesmo tempo esposa e mãe da classe proletária. Assim a mulher sem dúvida ocuparia um lugar de destaque na sociedade moderna, a de educadora universal influenciando diretamente os trabalhadores industriais (MARTINS, 2011, p 3).

Conquistar os corações da classe operaria era um dos objetivos da religião positivista. Com o advento do período industrial possibilitou-se que mulheres e proletários, constituíssem uma classe de grande expressão numérica. É por isso que Comte foi incisivo na questão da mulher ser sustentada pelo marido, para que ela pudesse permanecer em casa, voltada às questões do coração.

Com o homem é o contrário, não é a simpatia que o estimula à vida prática, ele precisa ser orientado, na proposta positivista, deveria ser pelo regime de sistematização da paz, mediante ao altruísmo esclarecido.

O positivista brasileiro, Teixeira Mendes (1908), entendia que educação consistia na maneira de construção de um novo homem. Por meio da filosofia positivista, em sua proposta de reorganização social, coube à educação a função de educar o homem para viver na sociedade, tendo como base a ciência:

O dogma é o conjunto do saber positivo: a ciência, real, útil, clara, orgânica, relativa e simpática. Não dá explicação do mundo. Qual a origem deste? Não sabemos, nem precisamos saber. Temos de agir sem a solução desses problemas, teológicos e metafísicos, e só com os conhecimentos da ciência positiva (MENDES, 1908, p. 96).

Para os positivistas, a solução da questão do conflito de classes seria solucionada pela ação do proletariado e das mulheres que deveriam acabar com o egoísmo dos capitalistas, e isso, conseqüentemente, iria apaziguar os conflitos de classe.

Para os positivistas a solução da questão do proletariado deveria entender os cinco elementos que regem a sociedade, desde as tribos selvagens até as nações mais civilizadas:

- 1) **Primeiro: o capital**, que consiste no acúmulo de produtos, que constitui a propriedade material e vai se tornando cada vez mais considerável, à proporção que a sociedade se desenvolve.
- 2) **Segundo: a família**, que em todas as civilizações, está presente. Esses agrupamentos se reúnem em torno de uma mulher.
- 3) **Terceiro: a linguagem** que consiste no sistema de sinais para a comunicação dos sentimentos, das emoções, dos pensamentos, e dos projetos.
- 4) **Quarto: os três elementos: o capital, a família e a linguagem**, encontram-se presididos por um chefe, uma autoridade temporal, que governa pela força.
- 5) **Quinto:** ao lado da autoridade temporal, a autoridade espiritual dirige as opiniões pelo conselho.

Para os positivistas, com esses cinco elementos, é que as sociedades poderiam se desenvolver em todo o tempo e lugar. O esforço do homem sobre a matéria tem um objetivo egoísta, ele precisa trabalhar para viver, para suprir suas necessidades. O homem ao desprender-se dos braços maternos, tem como deveres, a esposa e filha, mãe e irmã. **O capital material** (acúmulo de produtos materiais) exigirá o concurso de instintos egoístas e altruístas, ele se gasta, e por isso, sua distribuição deve ser regularizada.

O capital intelectual, condensado na linguagem, não se perde, conserva-se na Humanidade. Para o positivismo, quanto mais se distribui as artes e as ciências, mais desenvolvida será a sociedade. Esse capital intelectual não é produzido somente por um homem, mas, por muitos, principalmente, pela mulher. A humanidade toda contribui para a construção desse material intelectual, e por isso, não deve ser considerada “**propriedade intelectual**”.

O “**capital material**”, diferentemente, é adquirido individualmente, sua apropriação ocorre de forma voluntária ou violenta, seja por troca, herança ou conquista. É por isso, que o homem irá agir de forma agressiva e egoísta para defender seu capital material. Para os positivistas, não era mal algum, que alguns

tivessem mais que outros desde que, não houvesse egoísmo ao extremo. A camada da sociedade mais favorecida deveria usufruir dos seus bens, sem causar constrangimentos ou mal, para aqueles das outras classes sociais.

Para Comte, nessa sociedade a missão do homem é a industrial e a missão da mulher é moral. Cabia a ela formar o coração do homem, no altruísmo: “O homem desenvolve duas funções na sociedade: uma que consiste no seu ofício próprio, e outra que consiste no apoio que ele tem de prestar aos outros (MENDES, 1908, p. 102)”.

Para a filosofia comtiana, a sociedade precisava de um governo, assim como, a classe teórica necessitava de um sacerdócio e de leis que a regulamentasse: “Surge então a necessidade de uma função superior, destinada a manter e desenvolver a convergência dos esforços. E como não há função sem órgão, esse órgão é o Governo. Não há uma sociedade sem governo (MENDES, 1908, p. 102)”

A sociedade precisava de um governo, assim como, a classe teórica (os intelectuais, cientistas) necessitavam de um sacerdócio e de leis que a regulamentasse. A proposta positivista estava dividida em quatro providências:

- 1) **a primeira** é a moral ou a mulher;
- 2) **a segunda** é a providencia intelectual ou sacerdócio, ou a classe teórica;
- 3) **a terceira** a massa masculina, de que a classe teórica é uma pequena fração, destinada a elaborar a indústria e conservar o capital humano, ou seja, a massa ativa;
- 4) **a quarta** a massa feminina, que tem como a providência moral. O primeiro dever da massa ativa é sustentar essa massa. Seu dever é ser mãe, esposa, filha, limitada ao espaço doméstico. Só, excepcionalmente, a mulher poderia exercer atividades destinadas ao homem.

A massa ativa (homens) deveria sustentar a massa feminina. A mulher, ainda que restrita ao lar, deveria receber instrução para que pudesse completar sua função social que é formar os homens: “Ela precisa ser o anjo tutelar de seus pais, de seus irmãos, de seu esposo, de seus filhos; tem, pois, de ser a principal educadora de seus filhos, e além disso, o médico da sua família” (MENDES, 1908, p. 104).

Para Comte (2006), na sociedade organizada, o lugar da mulher é no lar, comprimindo o egoísmo masculino e desenvolvendo o altruísmo no homem. Diante de tal missão, seu sustento deveria ser garantido, para que ela pudesse permanecer

no lar e cumprir sua função inerente. A mulher é sustentada pelos pais, parentes, marido, pátria ou igreja. A função da mulher é complexa; pois, deveria formar o coração do homem. Por isso, sua educação exigirá um conhecimento profundo da humanidade.

Ainda de acordo com o Catecismo Positivista, o homem como chefe do lar é quem deveria trabalhar fora, sendo proprietário de tudo quanto precisasse para sua existência: domicílio, vestuário, instrumentos de trabalho, biblioteca. Os velhos deveriam ser amparados, assim como as mulheres e crianças.

A reorganização da vida material da classe proletária era fundamental para a proposta de reorganização social comtiana. A garantia dos seus proventos, de moradia, eram fatores essenciais para que a família proletária pudesse organizar a vida doméstica.

De acordo com Eliane Superti (2004), em sua tese de doutorado intitulada “A incorporação do proletariado ao direito do trabalho: um estudo sobre o projeto positivista de organização das relações de trabalho no Brasil”. Comte entendeu que o proletariado, e também, as mulheres, erigiam-se como uma camada social destinada a compreender a filosofia positiva, e sobretudo, a senti-la: “Em virtude de sua menor participação no governo político, (proletários e mulheres) estão mais propícios a sentir a necessidade e as condições do governo moral, destinado, sobretudo, a garantir-lhes contra a opressão temporal (COMTE, 1983, p. 98)”.

Nesse sentido, a classe proletária deveria receber salário unificado. Devendo ser o mesmo para todos, já que o trabalho não comportaria outro pagamento a não ser; o prazer, a dedicação e a gratidão moral. Em vista disso, o salário deveria ser o suficiente para atender suas necessidades sem luxo.

Além disso, nessa sociedade, a instrução enciclopédica será proporcionada a todos. O operário só trabalhará cinco dias da semana. Dois dias de repouso, o domingo é destinado às solenidades públicas no tempo e o lunedìa (segunda-feira) para o descanso doméstico. Nesses cinco dias, trabalha apenas 6 horas por dia (nem mesmo são as 8 horas, por que tanto se esforçam hoje). E mesmo não possível trabalhar mais que esse número de horas por dia. E o que vai-se fazer do resto de tempo? Vai-se cultivar os sentimentos altruístas e a inteligência, que é o que mais importa aos interesses da humanidade. Nos tempo de hoje, os operários não podem ter nada disso. Mas isso lhes é indispensável: é preciso que eles sejam homens, e não animais de carga maltratados (MENDES, 1908, p. 108).

A proposta de reorganização da classe trabalhadora consistiu em oferecer trabalho a todo homem, sem alternância em sua classe social. O operário tenderia a ser pobre, mas não miserável. Com essa organização, o proletariado receberia tudo o que precisasse. Conseqüentemente, desapareceriam os hospitais e asilos, pois os doentes e os velhos seriam cuidados pela família. Não haveria mais creches e escolas públicas, porque seriam as próprias mães que cuidariam de seus filhos e iriam ministrar a educação primária.

Para os positivistas, a solução do problema humano, consistia em operar a transformação da ciência em filosofia e da filosofia em religião. A religião da humanidade pregava a ordem e o progresso e a organização da sociedade. A salvação da humanidade estava no amor e por isso que Comte direciona a mulher para a função de regeneradora da humanidade. Sendo ela o sexo afetivo, sentimental e de moralidade, recebeu a função de primeira educadora, ou seja, educadora de seus filhos. Para exercer tal tarefa, ela deveria ter acesso ao conhecimento-educação, tendo como objetivo, exclusivo, o cuidado à família, e não à formação de uma profissional, para atuar fora do ambiente doméstico:

Sinto já que, para que as mães possam dirigir a iniciação doméstica, elas próprias devem ter participado dignamente da instrução enciclopédica, de que ninguém deve ser excluído, salvo raras exceções individuais. Sem esta pela universalidade, a fé positiva não poderia obter o ascendente sistemático exigido pelo seu destino moral (COMTE, 1978d, p. 261).

Os positivistas atribuíram as qualidades inatas da mãe e esposa, como o sustentáculo da família, e conseqüentemente, da pátria. Eles viam nela um bom alicerce para a constituição de sujeitos sociais, ajustados para viverem em harmonia na sociedade. Sob o discurso dessa vocação, a mulher desenvolveu, na escola, o que já desempenhava em casa, ou seja, educar a criança pequena, fazendo da escola seu segundo lar, realizando as mesmas funções e reproduzindo a mesma submissão ao poder masculino.

3.5. A educação como regeneração social: proposta educacional positivista

Durante o século XIX, na América Latina, após o movimento emancipacionista, colocou-se para as novas nações a seguinte questão: seguir com a ordem colonial ou alcançar uma nova ordem, aos moldes atingidos por algumas nações europeias e os Estados Unidos da América. Conservadores e liberais, federalistas e unitários

empenharam-se na tentativa de organizar os sistemas políticos das novas nações, segundo suas ideias políticas, sociais e econômicas²⁷.

Surgem alternativas apresentadas por uma geração de pensadores latino-americanos, entre os quais se destacam: Domingo Sarmiento (1811-1888), na Argentina, com a *Facundo Civilização ou Barbárie*; Francisco Bilbao (1823-1865), no Chile, com *Catolicismo ou republicanism*; José Maria Luís Mora (1794-1850), México, com *Dilema progresso ou retrocesso*;

Para a emancipação intelectual da América Latina, o positivismo, nas suas diversas expressões (Comte, Spencer e Stuart Mill), foi visto como um instrumento educativo que levaria os homens da América Latina a liderar a marcha para o progresso. Entre as cosmovisões positivistas, a de Augusto Comte teve uma maior repercussão na América Latina, durante o período que abrange a segunda metade do século XIX e início do século XX (GRAEBIN, 1998, p. 162).

Os pressupostos positivistas foram utilizados de acordo com as diversas circunstâncias apresentadas pelos países, onde foram adotados, contribuindo para projetar o perfil sócio econômico das organizações sociais dessas nações. Mesmo diferindo quanto à forma, os pensadores latino-americanos que aderiram ao positivismo, a educação seria um instrumento importante para levar a sociedade a um processo de evolução.

A educação consistiria em uma forma como se transmite, se conserva e se controla o conhecimento. Uma ação contínua sobre o ser humano, tendo como fim torná-lo apto ao serviço da humanidade. A escola seria o espaço, em que a direção

²⁷ No Brasil, houve quatro grandes manifestações do comtismo: em primeiro lugar, a corrente do Positivismo Ilustrado, com Luiz Pereira Barreto (1840-1923), Pedro Lessa (1859-1921), Ivan Lins Monteiro de Barros (1904-1975), etc. Em segundo lugar, a vertente do Positivismo Militar, cujos mais importantes expoentes foram Benjamin Constant Botelho de Magalhães (1836-1891) e o Marechal Cândido Rondon (1865-1958). Em terceiro lugar, deve ser mencionada a corrente do Positivismo Religioso, que desaguou na Igreja Positivista Brasileira, organizada por Miguel Lemos (1854-1917) e Raimundo Teixeira Mendes (1855-1927). Em quarto lugar, consolidou-se a vertente do Positivismo Político, que floresceu no Rio Grande do Sul ao ensejo da ditadura republicana de Júlio de Castilhos (1860-1903) e Borges de Medeiros (1863-1961), modelo autocrático que foi levado ao plano nacional por Getúlio Vargas (1883-1954), em 1930. No Chile, o Positivismo teve duas manifestações diferentes: a da Igreja Positivista, organizada pelos irmãos Lagarrigue: Jorge (1854-1894), Juan Enrique (1852-1927) e Luis (1864-1949) e a vertente do Positivismo Ilustrado, cujos expoentes foram Valentín Letelier (1852-1919) e José Victorino Lastarria (1816-1888). Na Argentina, o Positivismo ganhou apenas a dimensão Ilustrada com José Ramos Mejía (1849-1914), Agustín Alvarez (1857-1914), José Ingenieros (1877-1925) e Carlos Octavio Bunge (1875-1918). Na Colômbia, desenvolveu-se a vertente Ilustrada com Salvador Camacho Roldán (1827-1900), bem como a Política com Rafael Núñez (1825-1894). Por último, no México encontramos a variante Ilustrada, com Gabino Barreda (1818-1881) e José Yves Limantour (1854-1935), bem como a corrente Política, cujo grande representante foi o general Porfirio Díaz (1830-1915), que estabeleceu o modelo da "ditadura científica". Disponível em: < <http://pensadordelamancha.blogspot.com.br/2011/06/filosofia-positivista-de-augusto-comte.html>>. Acesso: 19 maio 2015.

intelectual e moral, produziriam indivíduos que reproduziriam na vida real, uma sociedade em ordem e obediência, em prol do desenvolvimento do Estado.

No Brasil, Teixeira Mendes via a educação como meio de construção de um novo homem, por meio de uma educação popular, oferecida a todos, sem distinção social. Foram instituídas, sob a influência dos positivistas, as festas cívicas e a elevação das figuras nacionais, como Comte, tentou na França, criar um espírito histórico e um sentimento de continuidade:

O positivismo influenciou a educação, com uma escola concebida como um meio de instaurar a ordem social; Adoção de currículos que ajudassem a formar indivíduos aptos a se adaptarem e reproduzirem a ordem social estabelecida, na formação de docentes e nas reformas de ensino, com ênfase nas ciências exatas em detrimento das ciências humanas (GRAEBIN, 1998, p. 168).

Portanto, por meio do Estado, a educação seria a forma mais rápida de se chegar a regeneração da sociedade pela ordem, e através da ordem, ao progresso. O positivismo teve grande divulgação através do Apostolado Positivista que participou, ativamente, da proclamação da República e da elaboração da Constituição de 1891.

Para Miguel Lemos e Teixeira Mendes, a educação deveria orientar-se pelo patriotismo e civismo, valorizando o culto cívico e os símbolos da nacionalidade. Um dos símbolos nacionais criados pelos positivistas foi a bandeira nacional. Pelo decreto n.4, de 19 de novembro de 1889, durante o governo provisório de Marechal Deodoro da Fonseca. Foram instituídas, sob a influência dos positivistas, as festas cívicas e a elevação das figuras nacionais. Assim como Comte, na tentativa de criar um espírito histórico e um sentimento de continuidade.

Colocada como centro da modernidade, pelos iluministas, a educação será reafirmada pelos positivistas, representando como o mecanismo de salvação, na esperança do bem-estar social. Condorcet (1743-1794), na obra “Cinco memórias sobre a instrução pública”, defendeu a instrução como alternativa para restaurar a unidade francesa da pós-revolução e das recém-instaladas Repúblicas pelo mundo.

Já para os positivistas, o mundo, especialmente o mundo ocidental, encontrava-se em crise. A decadência das instituições vigentes resultou numa desorganização mental e intelectual que atingia os aspectos materiais, sociais, jurídicos, morais e educacionais e, assim:

A única maneira de por termo a essa situação tempestuosa, de deter a anarquia que invade dia após dia a sociedade, numa palavra, de reduzir a crise a um simples movimento moral, é a de determinar as nações civilizadas a deixar a direção crítica para tomar a direção orgânica, a envidar todos os seus esforços para a formação do novo sistema social, objeto definitivo da crise, e para o qual tudo o que foi feito até o presente não passou de simples preocupação (COMTE, 2006, p.15).

No Brasil, a mudança do regime social, estava relacionada as disputas pelo poder político, entre os segmentos das classes dominantes, militares, cafeicultores, homens de negócio, fazendeiros e intelectuais. O processo desencadeado pela abolição da escravatura (1888), e pela defesa do trabalho livre, favorecia as aspirações de industrialização do país alavancando o progresso da nação.

Para João Carlos da Silva (2008), a liberdade econômica era a chave para os propósitos republicanos. O regime republicano representava a salvação nacional contra o atraso econômico e político e a construção da nação, para a nova configuração econômica e política brasileira: “No movimento de modernização do Brasil, o positivismo no século XIX, constituiu-se numa importante vertente de retificação do capitalismo, propondo a integração entre as classes e dedicando-se à ideia de incorporação dos indivíduos, sobretudo o proletariado” (SILVA, 2008, p. 29).

Os positivistas lançaram algumas questões no campo do debate educacional brasileiro: O Estado deveria intervir na educação? Deveria organizar todos os graus de ensino ou somente o mais elementar? Quem deveria manter e organizar o ensino secundário? A quem seria destinado? O Estado deveria manter o monopólio da educação ou permitir e a iniciativa privada e a liberdade de ensinar? O ensino deveria ser obrigatório?

A crítica do Apostolado Positivista do Brasil partia de uma denuncia geral contra o descaso das instituições do Império, responsabilizando-o pelo abandono e atraso em que se encontrava a educação brasileira. O Império e suas instituições eram vistos pelos positivistas, como um regime elitista, corrupto e incapaz de fazer do Brasil, uma nação, agindo com um poder absoluto. Com o novo regime, havia a necessidade de formar uma sociedade composta por cidadãos com os princípios de república liberal-democrática, moderna (SILVA, 2008).

O autor apontou os seis principais pontos da plataforma dos positivistas:

- 1) Valorizar a educação domestica;
- 2) Incorporar o proletariado na sociedade;

- 3) Promover a liberdade de ensino;
- 4) Combater a obrigatoriedade do ensino nas escolas;
- 5) Realizar uma ampla reforma mental;
- 6) Erradicar a influência católica dos conteúdos escolares.

Na perspectiva do Apostolado, a educação era uma ação política com a função regeneradora do homem e da sociedade, submetida a um determinante moral. A formação do homem em sua moral, ética e de caráter, deveria ocorrer nos primeiros anos de vida, pela educação doméstica, isto é, pela mãe²⁸.

Por este motivo, para os positivistas, era fundamental que a educação assumisse a responsabilidade de desenvolver nos jovens o altruísmo, em detrimento do egoísmo, mostrando a eles que o objetivo existencial mais nobre é dedicar a vida às outras pessoas, “viver para outrem”.

A educação doméstica é concebida como o espaço mais apropriado para se ensinar, principalmente, em relação à formação moral e aos deveres a serem praticados. O ensino mais formal deveria ter como objetivo a formação e desenvolvimento de algumas habilidades para o trabalho.

A educação, no conjunto do projeto educacional do Apostolado Positivista, consistiu num processo de transmissão de saberes, tendo como objetivo o desenvolvimento do sentimento, do entusiasmo, do respeito às hierarquias, do amor pela pátria e da promoção da harmonia.

O ideário positivista tinha ainda, como princípios orientadores, a laicidade, a liberdade e a gratuidade do ensino. A questão moral era a principal preocupação dos positivistas, sendo o ponto central do seu projeto educacional, o melhoramento gradativo da ética humana.

A educação foi tema recorrente entre os positivistas, fazendo a defesa intransigente da formação humana. A ideia de ciência como salvação,

²⁸ Comte organizou a Sociologia como ciência, dividindo-a em duas áreas: estática e dinâmica. A primeira estuda as forças que mantem a sociedade unida, enquanto a segunda se volta para as mudanças sociais e suas causas. Tendo o conhecimento da estrutura e dos processos de transformação da sociedade, seria possível reformar as instituições e aperfeiçoá-las. A ciência positiva seria o fundamento da fraternidade entre os homens. A responsabilidade pela condução do aperfeiçoamento das instituições estaria restrita a uma elite de cientistas. Comte a sociedade era formada por núcleos permanentes, como a família e a propriedade, que promoveriam o progresso. Para ele, a evolução do indivíduo segue um trajeto semelhante a evolução das sociedades, à maturidade do espírito seria encontrada na ciência. Todos os seres humanos possuem instintos egoístas e altruístas.

no sentido que conhecemos atualmente, não foi exclusiva dos positivistas. Desde Platão, sobretudo com os pensadores renascentistas, entre eles os utopistas, a questão do saber tem sido apontada como instrumento poderoso na construção da vida, atribuindo aos educadores um papel central. Esse fenômeno tem sido denominado de messianismo pedagógico e tem predominado nas teorias pedagógicas modernas, desde o século XVI, especialmente com Francis Bacon (1561-1626), pois foi ele quem fez a defesa intransigente de uma sociedade do conhecimento por meio de sua máxima *saber é poder* (SILVA, 2008, p. 87).

Os positivistas consideravam que o conhecimento pudesse transformar o homem num ser menos egoísta para viver em harmonia na sociedade, aceitando o que entendem por “leis naturais da evolução humana”. Eles defendiam que alguns mais capacitados iriam gerenciar o capital humano, estes permaneceriam no poder. Cada um, em sua classe social, tem um valor, uma utilidade, devendo agir de forma altruísta, para o bem maior que é a humanidade.

A República brasileira, instituiu-se sobre os alicerces do progresso, da democracia e do pensamento liberal. Sob esse cenário, o desenvolvimento e a disseminação do positivismo no Brasil, como doutrina, teve grande influência nos debates acerca da reorganização do ensino. O conceito de educação se ampliou ao considerar que o processo de formação não se realizava somente na escola, mas, deveria começar na família, tendo a mulher como agente principal.

A educação que a mulher viria a receber consistia num estudo preparatório para educação que o menino receberia no lar. Assim como a mulher receberia educação, para as prendas domésticas, para atuar como esposa e mãe:

O menino desenvolve então, tendo por mestre sempre a sua mãe, os talentos de expressão e as faculdades de concepção, mediante o estudo prático das línguas modernas que o iniciam no conhecimento cada vez mais completo da Humanidade, da Terra e do Espaço, graças à leitura dos grandes poetas. Estes, com efeito, idealizarão por suas imortais composições, a vida da Humanidade, nas suas manifestações públicas e privadas; cantarão o teatro de sua existência prática, - a Terra -; e celebrarão a sede fictícia de suas construções mentais – o Grande Meio ideal que envolve o nosso Planeta e a nossa Espécie. O Gênio estético, que até hoje só consagrou hinos aos fantasmas teológicos e guerreiros, bem como as entidades metafísicas mais ou menos militares, com que a Humanidade povoou o Espaço, na sua infância e na sua adolescência, terá então glorificado também os tipos científicos e industriais que a Deusa instituiu na sua definitiva maturidade (MENDES, 1915, p. 6).

No lar, por meio da ação materna, seriam desenvolvidos hábitos de sobriedade, de asseio, de recato, de arranjo, de humildade, de modéstia, etc. Ao proporem a reorganização da sociedade “sem Rei nem Deus”, os positivistas apresentaram os novos dogmas a serem respeitados, cultuados e admirados. O primeiro deles é a elevação da função materna “a mãe”, por ser ela, o ser especial que gera a vida, que cuida e orienta a criança. Preservando em si a moral e o altruísmo, ela desenvolveria na criança os sentimentos necessários para a regeneração da humanidade. Como primeira educadora, por meio de suas ações e pelo ensinamento, deve proporcionar a apreensão de mundo, de humanidade.

De acordo com Comte, a vida dos indivíduos estaria dividida em sete etapas:

- 1) Primeira infância, do nascimento até os 7 anos;
- 2) Segunda infância, dos 7 aos 14 anos;
- 3) Adolescência, dos 14 aos 21 anos;
- 4) Juventude, dos 21 aos 28 anos;
- 5) Virilidade, entre 28 e 42 anos;
- 6) Madureza, entre 42 e 63 anos;
- 7) Velhice, após os 63 anos de idade.

O período dedicado à educação dividiria em três etapas, primeira etapa: 7 anos cada, ao longo dos primeiros 21 anos de vida. Na segunda etapa: a partir dos 7 anos de idade até as vésperas da puberdade, aos 14 anos, os estudos se tornariam regulares, embora ainda dirigidos pela mãe no ambiente doméstico. Nessa fase a criança estaria voltada aos trabalhos estéticos, principalmente a música e o desenho.

Por isso, era importante que a mãe tivesse recebido uma adequada formação cultural. Ocorreria também a aprendizagem da leitura e da escrita, priorizando-se o contato com as obras-primas, de todos os tempos, condensadas na Biblioteca Positivista.

Enfim, entre os 14 e os 21 anos de idade, o adolescente deveria receber uma educação sistemática, não mais ministrada pela mãe, mas por sacerdotes positivistas, em uma escola anexa ao templo da humanidade, onde estudaria o conjunto das sete ciências – matemática, astronomia, física, química, biologia, sociologia e moral. Devendo também aprender um ofício²⁹.

²⁹ Catecismo Positivista, de Augusto Comte, 1978d, pp. 254-266.

Na proposta de ensino comtiana, o educando iria, ao longo dessas etapas sucessivas, reproduzir os estágios da evolução intelectual da humanidade, partindo do fetichismo, passando pelo politeísmo, do monoteísmo e pela metafísica antes de atingir o estado positivo. Dos 21 aos 28 anos de idade, na fase adulta, os homens deveriam exercer livremente uma atividade profissional.

O programa de estudos consistia num ensino enciclopédico, oferecido gratuitamente a todos os indivíduos, dos 14 aos 21 anos, em cursos separados para ambos os sexos, tendo o mesmo mestre para cada turma. **No primeiro ano**, teriam início os estudos da filosofia primeira e da primeira parte da lógica, que compreende: o cálculo aritmético, o cálculo algébrico, a geometria preliminar, a geometria algébrica e a geometria diferencial.

No **segundo ano**, o estudo da lógica (geometria integral e mecânica geral) e da astronomia (geometria e mecânica celeste). No **terceiro ano, a física**; no **quarto ano**: a química; no **quinto ano**, a biologia; no **sexto**, a sociologia; e no **sétimo ano**, a moral: primeiro teórica e depois a prática. Paralelamente a esse ensino, aprendia-se o latim e o grego, mas sem mestres especiais; e os jovens se habilitavam, além disso, em algum ofício técnico (MENDES, 1881).

O conjunto desse ensino, compreende o estudo prático das línguas modernas, para o conhecimento cada vez mais completo da humanidade, da terra e do espaço, mediante a leitura dos grandes poetas. O cultivo das aptidões poéticas deveria ser completado com exercícios de música, de escultura, de pintura, sempre com a presença da mãe.

A primeira fase, que se estende até a puberdade, deve ser dividida em duas outras de igual duração, separadas pela dentição normal. Até este termo é só a mãe que dirige uma educação inteiramente espontânea, ao mesmo tempo física, intelectual e moral [...] desde a dentição até a puberdade, a educação doméstica começa a sistematizar-se pela introdução gradual de uma série de estudos regulares. Contudo, continua sempre dirigida pela mãe, que facilmente poderá guiar trabalhos puramente estéticos, quando ela própria tiver convenientemente recebido a educação universal (COMTE, 1978d, p. 257-258).

A regeneração da humanidade, como parte constitutiva da concepção educacional republicana, estava centrada na ideia de reforma mental. A degeneração mental dos indivíduos era atribuída a precariedade das próprias instituições, entre elas as empresas, a Igreja, a escola, a família, de modo que a mudança deveria iniciar pela reforma do regime político, passando por todas as instituições, especialmente a

família, considerada pelos positivistas, como base da sociedade, para moralização do indivíduo.

Mendes (1915), expressando o pensamento positivista, realizou severas críticas à organização do ensino, principalmente, em relação ao ensino primário e sua obrigatoriedade. Para os positivistas ortodoxos, o ambiente doméstico deveria ser organizado, de forma que a mulher pudesse exercer, plenamente, a função de educadora.

Em vista disso, a família deveria ter liberdade em selecionar os assuntos escolhidos que a mãe iria transmitir ao filho na primeira e segunda infância. Por consequência, defendiam a escola livre da interferência do Estado e da Igreja. Sua proposta consistiu em um currículo enciclopédico, com inclusão das disciplinas científicas. Desejavam assim, romper com a influência da pedagogia católica-humanista, incorporando uma doutrina que difundisse os valores do nacionalismo e da cidadania.

3.6. A educação primária no Brasil sob a visão dos positivistas brasileiros

Os positivistas lutavam pela liberdade espiritual do cidadão e pela laicidade no ensino. A educação e o ensino não deveriam ter ingerência do Estado, pois iriam se guiar pelas convicções científicas e religiosas de sua doutrina. Nesse sentido, posicionaram-se contrários a obrigatoriedade do ensino, considerando uma atitude despótica do poder civil. Para eles, a reforma do ensino público no Brasil deveria ocorrer com base em uma renovação filosófica e religiosa da sociedade moderna, sem influência dos modelos organizacionais dos países estrangeiros, do Estado e da Igreja.

A nova reforma do ensino público secundário e superior de 1800, decretou a alteração na organização desse ensino, propondo uma renovação do ensino e liberdade espiritual. A preocupação dos positivistas é que mediante essa autonomia, cidadãos e demais profissionais responsáveis pela educação organizariam, os estabelecimentos de ensino, como quisessem, sem ter uma base doutrinária reconhecida.

No bojo do discurso da educação, na condição de elemento para o processo de modernização e civilizatório, a importância de saber ler e escrever, para o país se declarar progressista e civilizado, para a massa populacional se constitua suprema de

moralidade e de grandeza nacional, afirmava o positivista brasileiro J. Mariano de Oliveira: “É, pois, a educação do sentimento a principal necessidade humana, e são os costumes e os impulsos providos dessa educação que determinarão, sobretudo, a diferença de civilização entre os países” (OLIVEIRA, 1855, p. 5).

As famílias que não enviavam os filhos às escolas eram poucas, havendo aquelas que preferiam realizar o ensino em casa, com a assistência das mães. No campo, precisavam aproveitar da força de trabalho da criança, devido à necessidade de subsistência, sendo esse o caso, do trabalho nas lavouras, o que para Comte, não era motivo para desconsiderar a dignidade dessas pessoas iletradas.

Para que ocorresse o atendimento educacional às crianças das áreas afastadas dos centros urbanos, aconselhou-se que se formasse um sistema de professorado ambulante. Escolhido entre homens dedicados e capacitados para serem professores. Com isso, entende-se que o Governo Federal proporcionou as corporações didáticas oficiais, novos privilégios, em prejuízo da livre concorrência das doutrinas e demais teorias diferentes da oficial.

Silva (2008), apresenta o esquema proposto pela doutrina positivista, que tinha sua base no estudo científico da sociedade e do homem, tendo, como prerrogativas:

- 1) Que o ensino da primeira e segunda infância – essencialmente estético -, competia às mães e ou a quem suas vezes fizer;
- 2) O ensino da adolescência, - essencialmente filosófico, isto é, fornecer o conhecimento sintético do mundo, da sociedade, e do homem, mediante o estudo sucessivo da matemática, da astronomia, da física, da química, da biologia, da sociologia, e da moral, - competia ao Poder espiritual ou Sacerdócio;
- 3) O ensino profissional está ligado ao exercício das diversas funções, em virtude da preparação filosófica, adquirida na adolescência. Assim, um agricultor, um engenheiro, um piloto, um banqueiro, um cirurgião, um médico, etc.

Silva (2008), ressalta que para os positivistas, o ensino requeria, antes de tudo, uma organização da vida doméstica, de modo que a mulher pudesse exercer plenamente a sua insubstituível e incomensurável função de primeira educadora. Nesse sentido, para eles: “a escola primária consistia numa usurpação da função materna” (SILVA, 2008, p. 107).

Por isso, a insistência na reorganização da vida doméstica, sobretudo do proletariado, para que o chefe de família pudesse sustentar a família. Conseqüentemente, contrários, a multiplicação e ao favorecimento, às escolas primárias, creches, hospitais, orfanatos, asilos, etc.

A entrada e ou permanência das mulheres na vida industrial e acadêmica, isto é, nas oficinas, nos correios, telégrafos, escolas e no comércio, consistia em decadência social. Por conseguinte, entendiam que o ensino obrigatório atacava a autoridade paterna e destruía a liberdade espiritual e a liberdade de ensino. Seu entendimento era de que, não deveria ser imposto o que se estudar, e principalmente, os mestres responsáveis por esse ensino, deveriam ser mestres com doutrina.

Mediante cartas endereçadas ao Presidente da República, por meio de artigos em jornais, os positivistas procuraram expor sua indignação contra o ensino obrigatório e as reformas do ensino no Brasil:

Isto é simplesmente uma monstruosidade que há de revoltar a dignidade de todo verdadeiro cidadão. De modo que um pai de família há de ser obrigado a ensinar ou a mandar ensinar a seus filhos, não o que elle entender que devem aprender, não o que elle julgar que seus filhos precisam estudar, de acordo com as crenças e convicções próprias, mas segundo um programa oficial, decretado pelo Governo! Se houver um pai (e há de haver muitos nesse caso) que julgar que tal parte do ensino oficial é inútil ou mesmo pernicioso, que tal outra se opõe aos escrúpulos de sua consciência ou ao plano de educação que assentou para os seus filhos, terá, forçosamente, sob pena de multas e prisão, de sujeitar-se a ensinar a seus filhos doutrinas e disciplinas reprovadas pela sua inteligência e pelo seu coração! (LEMOS; MENDES, 1915, p. 10).

Para eles a reforma do ensino público da maneira proposta, representava a cópia de modelos estrangeiros e que estava sendo realizada por publicistas incompetentes. A proposta dos positivistas era que a nova reforma do ensino secundário e superior, estivesse baseada na verdadeira política republicana moderna, e adequada à realidade brasileira. O Estado deveria garantir a livre concorrência de todas as doutrinas e de todos os teóricos, quer teológicos, quer metafísicos, ou cientistas.

O Poder Temporal deveria limitar-se a proporcionar a aquisição dos instrumentos de instrução, independente da doutrina. Sua proposta é que as escolas primárias fossem mantidas até que as mulheres adquirissem essa instrução primária. Limitando-se ao ensino da leitura, escrita, cálculo elementar aritmético, canto e desenho, assim como o ensino do francês ou italiano, conforme a orientação familiar.

Qualquer influência religiosa deveria ser rejeitada, seja o cântico de algum hino religioso, uma leitura, uma oração. Os decretos estavam ameaçando as liberdades garantidas na constituição federal, a imposição consistia na visão dos positivistas, em despotismo.

Os positivistas viam que no Brasil, a “burguesocracia” dominante (como os positivistas se referiam a classe dominante brasileira), tornou a República apenas no prolongamento das ditaduras regalias, oriundas da fatal dissolução do regime católico-feudal. Substituindo o rei, a nobreza, e o clero, pela burguesia constituída pelo senhor despótico do proletariado: “É isso que traduz a serie de prescrições tirânicas, chamadas legais, umas decretadas e outras projetadas, todas visando eternizar a dominação das classes híbridas que formam a burguesia” (MENDES, 1889, p.5).

Sobre o debate do caráter do homem brasileiro, mediante à reorganização doméstica do proletariado, assim pensavam os positivistas sobre o proletariado:

Porque ele constitui quase a totalidade da nação: ele que forma propriamente o povo; é dele que saem e é para ele que revertem todas as outras classes sociais. Como, pois, conceber a regeneração de nossa Pátria, mantendo a Família proletária no grau de abatimento em que até hoje ela se acha em todo mundo? É no seio das Famílias proletárias que se forma e há de se formar sempre a massa de cidadãos; urge, portanto, que a Família proletária se ache em circunstancias de produzir verdadeiros homens (MENDES, 1889, p. 6).

Mendes (1889), afirma que o povo brasileiro em sua grande maioria é constituído pelo proletariado. Mediante essa prerrogativa, a elevação do caráter nacional, formando cidadãos, sob a emergência da República brasileira, era urgente, cabendo às famílias formar os novos cidadãos desse país:

Ora, para isso são imprescindíveis requisitos cuja necessidade a chamada classe media da sociedade unanimemente reconhece. **A primeira** delas é o que a Mulher precise entregar-se a trabalhos pesados que lhe alquebrão o corpo, agrosseirando-lhe a alma, e a deixam sem tempo para educar os filhos, amparar os anciãos, e confortar os esposos. **A segunda** é que o filhos possam adquirir a educação, isto é, a cultura simultânea do coração, do espirito, e do caráter, sem o quem ninguém se torna um cidadão moralizado, instruído e ativo (MENDES, 1889, p. 7, grifo nosso).

Era considerado prejudicial para a saúde física e moral das mulheres, saírem do lar e fazer o trabalho masculino. Os positivistas questionavam como seria possível

cumprir esse dever, sem as condições materiais necessárias, como a moradia, o alimento e o vestuário. Até mesmo a disponibilidade de tempo para convivência. A mulher saía de casa, em busca de trabalho, porque precisava auxiliar na renda familiar.

Por esse motivo, eles insistiam que, o homem, recebesse salário suficiente, para manter as despesas do lar, amparando os Avós, a Mulher, e os Filhos, o tríplice dever doméstico, imposto pela Pátria a cada cidadão. Os chefes de família deveriam cumprir tal missão:

A burguesia, - aqueles que já podem gozar dos benefícios da evolução humana, - respondem a todos estes justos reclamos com uma frase cuja imoralidade só se equipara à inépcia que a caracteriza. *Enriquecei*, dizem; trabalhai; todo o bem estar que desfrutamos é o resultado do poder de nossa vontade e dos esforços de nossos pais (MENDES, 1889, p. 8.).

Segundo Mendes, a ordem natural das sociedades, é que sempre haverá ricos e pobres. Assim o problema não consistia em enriquecer o pobre, consistia em dignificar a pobreza, eliminando dela a miséria. Para que isso ocorresse era preciso moralizar ricos e pobres.

A orientação positivista é que o rico deveria consumir tanto quanto não causasse prejuízo aos pobres, estes reclamariam o suficiente, sem lançar olhos cobiçosos para a opulência da riqueza, “o apelo ao enriquecimento só dá resultado acender as paixões ruins dos ricos e dos pobres, fomentando por toda a parte a cobiça, o orgulho, e a vaidade” (MENDES, 1889, p.9).

Deve-se continuar, o rico com sua riqueza, e o pobre com condições mínimas para sua existência. Formar em ambos o sentimento de fraternidade, ingrediente essencial para o sucesso da República, com a divisa de ordem e progresso.

Ordem para aceitar que as classes sociais deveriam permanecer como outrora, considerando que a divisão dos bens materiais já foi definida pela história da humanidade, em ricos e pobres, um fato imutável; o Progresso dessa sociedade ocorreria para continuar a aumentar a riqueza dos ricos com o trabalho extenuante dos pobres, “As famílias proletárias devem ser livremente sustentadas pelas famílias ricas, afim de que possam prestar serviços que delas exigem a Pátria e a Humanidade” (MENDES, 1889, p.9).

Nesse sentido, para Comte e seus seguidores, o salário consistia no subsídio, literalmente, dado pela sociedade a cada cidadão, para que pudesse manter a família, que é a base de toda ação cívica. Assim, eles procuraram justificar porque o capital se concentrava nas mãos de poucos, e porque deveria assim permanecer. Para os positivistas, os guardiões do capital, têm a responsabilidade em sua administração e deveram assim empregar essa riqueza, conforme seu discernimento e interesse social, pensando sempre no bem estar da posteridade.

O Hino ao trabalho, figura 11, escrito em 1889, é a exaltação da importância do trabalho realizado pela Humanidade.

Figura 11 – Hino do Trabalho

1	Trabalha a estrela brilhante Que o brando Espaço alumia, Conduzindo o caminhante Que negra noite transvia.	12	Trabalha a ave inocente Ensinando o seu filhinho Gorgéis ao Sol nascente, Saudades do grato ninho.
2	Trabalha o Sol quando avança E o Espaço esplandéce Com raios d'alma esperança Que a vida humana engrandece	13	Trabalha o cão vigilante, Trabalha o cavalo ouzado, Trabalha o bói venerante Puxando o bendito arado.
3	Trabalha a Lua mimóza Do Espaço na escuridão, Mandando à Terra saudóza O d'ôce e argênteo clarão.	14	Trabalha o bravo operário Com denodado valor, Do Ar, da Água e da Terra Centuplicando o labôr.
4	Trabalha o Ar balançando As nuvens com léve briza, E a Terra depois regando Com a chuva que a fertiliza.	15	Trabalha o humilde mendigo Que nos incita a bondade, Velando constante amigo Na nossa fraternidade.
5	Trabalha o Mar qu'evapóra Ao calór, do Sol potente, E ao Ar de novo incorpora A agua pura e intente.	16	Trabalha o nobre patricio Quando a riqueza regula, Que ao comum benefício A Humanidade acumula.
6	Trabalha a Terra fecunda Que o nobre ferro alimenta, E o Fôgo que as artes funda, E o Carvão que o Fôgo alenta.	17	Trabalha o padre instruindo E são exemplos nos dando, Bondade aos fôrtes pedindo Respeito aos fracos pregando.
7	Trabalha a Planta benina Que, posta ao Sol e ao relento, Ar, Água e Terra combina Para o vivace sustento.	18	Trabalha a Mãe carinhóza Do filho na educação; Trabalha a Espóza amoróza Do esposo na perfeição.
8	Trabalha os entezinhos Que a vida conhecem mal, Nos recôntidos marinhos Fazendo a esponja e o coral.	19	Trabalha a filhinha mēiga Dos pais crescendo a brandura; Trabalha a irmã qu'toda arrēiga Essa divina cultura.
9	Trabalha o molusco ainda Do Mar no profundo abismo Tirando a pérola linda Do seu débil organismo.	20	E mais que tudo trabalha Dos mortos a legião Que nossa mente agasalha E nos enche o coração.
10	Trabalha a abelha engenhóza Das flores haurindo mél, E a borboleta mimóza Tecendo o rédeo cordél.	21	Trabalhemos firmemente Para o bem do Grande Sêr Que procura unicamente Ao Amor obedecer.
11	Trabalha o peixe trazendo De escama o dorso esmaltado, E a tartaruga oferecendo Seu escudo marchetado.		

Fonte: Igreja do Apostolado Positivista do Brasil

Conforme descrito no Hino do trabalho, desde o mais simples elemento da natureza ao mais complexo, todos, sem exceção deveriam trabalhar, assim também os homens deveriam, inclusive, a mulher, mais dedicada à tarefa como mãe e educadora, como observamos na figura 11, estrofe 18.

A missão dos ricos é referenciada, na estrofe 16: “Trabalha o nobre patrício, quando a riqueza regula, que no comum benefício, a Humanidade acumula” (MENDES, 1889, p.8).

Mediados sob a razão e a moral, os ricos não deverão abusar da riqueza que lhes foi confiada, cabendo ao pobre se limitar as imposições do seu destino. O trabalhador proletário, deverá, sob a regulamentação do trabalho, aceitar e cumprir seu dever:

Assim é assegurada uma quota mínima correspondente às necessidades comuns as todas as Famílias, é incontestável também a necessidade de instituir uma gratificação pro labore que mantenha a justa emulação entre os trabalhadores (MENDES, 1889, p. 11).

O pagamento de salário, em troca do trabalho realizado pelos trabalhadores consistia em incentivo à sua dedicação, perfeição e agilidade. De forma que essa quantia seja o suficiente para manter o chefe de família numa existência modesta.

Para Mendes (1915), o incentivo dado à mulher para trabalhar fora de casa, na indústria, em repartições públicas, nas oficinas, enfim, em todos os espaços de trabalho; ocorre, porque não há conhecimento e entendimento de que o homem deve sustentá-la. A família é o elemento natural da sociedade. Nele a mulher desenvolve plenamente, a sua função moral. Para os positivistas a linguagem é mais importante que a escrita, no sentido de transmissão de conhecimento.

Para o autor, a passagem do conhecimento acumulado, ocorreria pela tradição oral, de mãe para filha e assim sucessivamente. Não havendo a necessidade de escolas primárias.

E daí que resulta legislar sobre as escolas primárias, como se esses expedientes provisórios e transitórios, - cuja razão de ser seria naturalmente desde que todas as Mulheres maiores de 21 anos soubessem ler, escrever, cálculo, desenho e canto, - devessem ser eternos (MENDES, 1915, p. 7).

Para Mendes, o problema da proposta do ensino obrigatório, nas escolas primárias, é a imposição às famílias, sobretudo às proletárias; da educação que a classe dominante e o Governo escolheram:

É por julgarem que podem tudo, que os Governos temporais tentam usurpar a função moral da Mulher, imaginando até que esta ao alcance deles substituir a Família por instituições que não passam de moletas sociais. São assim levados a desenvolver e sistematizar, como aparelhos eternos, expedientes surgidos em épocas de anarquia,

como as escolas primárias, as creches, os hospitais, os orfanatos, os dispensários, os asilos, etc. (MENDES, 1915, p. 7).

O desenvolvimento das escolas oficiais e particulares fez aumentar a demanda por pessoas para trabalharem nessas instituições. Para o autor, essas instituições são incapazes, moral e mentalmente, degradando assim, o ensino público. Os primeiros professores dessas escolas, não eram mulheres, e talvez, nem estivessem preparados para desempenhar a função de educador.

Na proposta comtiana, era função natural das mães, o ensino da primeira e da segunda infância. O ensino deveria ser sacerdotal e gratuito e não burguês. Uma doutrina, universalmente aceita, que define os deveres para com todos.

Para Mendes (1915), a criação das escolas era uma maneira de legitimar as funções burguesas, que tinha o número de candidatas sempre crescente, inclusive para mulheres. Esses empregados do Estado estariam sob seu serviço, assim como os futuros votantes. O trabalho feminino, fora do lar, dificultaria conciliar a função de esposa e mãe. A família ficaria negligenciada, ocasionando a decadência social e moral da sociedade.

A Mulher deve possuir a máxima instrução, sobretudo das ciências superiores, especialmente da Moral, na qual se acham incorporadas a higiene e a medicina. É mediante essa instrução que a Mulher pode preencher plenamente o seu destino. Mas esse destino supõe a Família através da qual ela se estende a Pátria e a Humanidade (MENDES, 1915, p. 10).

Para os positivistas mesmo que na mulher a moral seja natural, ela deveria receber instrução de modo emergir sua total aptidão para a regeneração da humanidade. O poder temporal devia limitar-se a proporcionar-lhe a aquisição dos elementos de instrução, isentando-se de qualquer doutrina.

Os Positivistas concordavam que a instrução, nas escolas primárias, deveria limitar-se ao ensino da leitura, escrita, cálculo elementar de aritmética, canto e desenho. Eles consideravam um abuso, a impossibilidade de as mães proletárias ensinarem seus filhos, principalmente, porque o ensino que recebiam não convergia com as opiniões e sentimentos materno, ferindo a liberdade espiritual. Para estes, havia um vício fundamental na concepção do governo temporal. Sendo eles detentores da força material, - homens e riquezas; acreditavam que tudo o mais estava ao seu alcance.

Declaravam que, por ser efêmero o poder dos representantes do Governo, estes deveriam desistir de usurpar a função moral do sexo feminino e a autoridade espiritual-teórica, do pequeno grupo, de natureza masculina:

E por julgarem que podem tudo, que os governos temporais então usurpar a função moral da Mulher, imaginando até que está ao alcance deles substituir a Família por instituições, que não passam de moletas sociais (MENDES, 1915, p. 3).

Para o positivista, as escolas primárias, as creches, os hospitais, os orfanatos, os dispensários, os asilos, eram muletas sociais, instituições utilizadas como expedientes, em épocas de “anarquia social”, que foram se desenvolvendo e sistematizando, como aparelhos eternos. Conseqüentemente, as crianças e os velhos dispensados das fábricas, eram atendidos nessas instituições, enquanto a mulher era enviada para a vida industrial, empregando-se nas oficinas, repartições públicas e demais ofícios, considerados masculinos.

A imposição da obrigatoriedade de ensino consistiu em traição à política republicana, “Nenhum homem tem competência para escolher uma doutrina e impô-la pela violência aos seus contemporâneos. A doutrina que cada um julga preferível, pode não ser, de fato a que a situação social requer” (MENDES, 1915, p. 10).

Considerando o projeto de alteração no ensino municipal do Rio de Janeiro, Teixeira Mendes (1915), se manifestou chamando a atenção para os ensinamentos de Augusto Comte, apresentando três pontos:

1. Sobre o verdadeiro alcance político e moral da instrução metafísica, tanto espiritualista, como materialista, que as camadas dominantes pretendem impor à massa popular;
2. A pretensão de desenvolver, nas crianças, o espírito da economia, recolhendo, aos poucos, as pequenas quantias que elas possuem, para lhes restituir com os juros acrescidos;
3. As medidas tirânicas, empregadas com o fim de tornar obrigatório o ensino primário, que as camadas dominantes pretendiam dar.

Para Teixeira Mendes, um dos preconceitos mais comuns, nas classes dominantes, era o de confundir analfabetismo com ignorância, sendo que uma pessoa que não soubesse ler e escrever poderia conhecer poesia e toda a ciência, graças à linguagem falada, dependendo do meio social em que cada pessoa se encontrava.

Todos aprendem a língua materna sem gramática, sem dicionários, sem pedagogos especiais. O essencial para o filósofo, antes mesmo de saber ler e escrever, é que as pessoas possuíssem conhecimentos reais e uteis sobre o mundo, a sociedade e o homem. Acima de tudo, tanto os que ensinam como aqueles que aprendem, devem estar imbuídos de sentimento altruísta:

Portanto, o problema do ensino público supõe, antes de tudo, que os que pretendem ensinar possuam uma doutrina sistematizando os grandes sentimentos humanos e de só ensinar tal doutrina, manifestada alias na conduta doméstica, cívica e planetária, dos que pretendam sustentar o ensino e ministrar o ensino (MENDES, 1915, p. 3).

Sob os princípios positivistas, os letrados das camadas dominantes, não possuíam doutrina capaz de qualificá-los para o ensino; por conseguinte, esse ensino resultaria numa mistura de verdades fragmentadas sobre o mundo e as fantasias metafísicas, tanto espiritualistas como materialista, sobre a sociedade e o homem.

Para o positivismo, a verdadeira educação e instrução, resumiam-se em desenvolver os pendores do altruísmo e depurar os pendores egoístas. A criança deveria ser habituada pelo exemplo dos que a cercam, especialmente dos pais. O fundador da sociologia e da filosofia positivista encontrou, na mulher, a plenitude da natureza humana, tendo como musa inspiradora, Clotilde de Vouix:

Clotilde tinha essencialmente a ciência que o comum das mulheres possuía no seu tempo: a sua superioridade foi devida unicamente à sua natureza altruísta predominantemente sobre o seu espírito e o seu carácter, auxiliada apenas por esse saber empírico que resultava da civilização que emergiu. E deixe-me que vos recorde o seguinte. É muito comum confundir ignorância com analfabetismo. Dizer que um indivíduo é ignorante porque é analfabeto; afirmar que a mulher é ignorante; o que ela repete com tocante ingenuidade (MENDES, 1931, p. 70).

As mulheres, assim como, a massa popular, fazem, espontaneamente, as ciências, conforme sua situação social. Mesmo sem instrução fizeram a astronomia, a matemática, a química, a física, e sobretudo, a sociologia e a moral. A educação deveria ser livre e incentivada, desde que estivesse sobre bases de uma doutrina, que tivesse como objetivo, desenvolver, na humanidade, a moral e a honra.

A proposta educacional consistia em que o ensino básico universalizado precisaria ser enciclopédico, partindo do simples para o mais complexo, do mais próximo ao mais distante, do concreto ao abstrato.

De acordo com Silva (2008), a reforma educacional de Benjamim Constant, para a escola primária, no Distrito federal, foi inspirada nas ideias positivistas, a partir do regulamento, de 8 de novembro de 1890:

Na condição de ministro, dedicou-se à organização da instrução pública, encaminhando importantes reformas em todos os níveis de ensino, como o ensino primário gratuito, livre e leigo no Distrito Federal; a exigência de diploma conferido pela Escola Normal para o exercício do magistério público; o ensino elementar organizado em três níveis: o primeiro para crianças de 7 a 13 anos e o segundo para jovens de 13 a 15 anos e o terceiro sobre a reorganização do Colégio D. Pedro II. Sua maior preocupação era estabelecer um programa de organização da Escola Normal. Para tanto, criou e formulou o regulamento para o *pedagogium* da capital federal, que se tornou o centro de aperfeiçoamento do magistério e de propagação das novas idéias pedagógicas da República (SILVA, 2008, p. 106).

A reforma propunha um conjunto de disciplinas ligadas ao ensino de português, matemática, geografia, história e ciências. Acrescentando disciplinas de cultura geral como: música, desenho, ginástica, trabalhos manuais e técnicas profissionais, todas permeadas pela formação moral e cívica. Essa reforma, incluía o princípio pedagógico de partir do concreto e do imediato contato direto, com os objetos a serem estudados, substituindo a prática verbal por atividades concretas, preparando os alunos, para as disciplinas profissionalizantes.

De acordo com Sólon Eduardo Annes Viola (1998), no Rio Grande do Sul, as propostas educacionais dos governos da Primeira República, procuraram seguir os três princípios comtianos básicos:

- 1) produzir uma educação universal e enciclopédica;
- 2) educar, a partir do concreto;
- 3) produzir uma educação técnica e profissionalizante.

O ensino elementar serviria para a formação de uma cultura geral, e para o aprendizado de uma profissão, fosse ela técnica, comercial ou industrial, de acordo com a localização da escola. Para o êxito desse ensino, a preparação de professores e o aperfeiçoamento intelectual e enciclopédico dos alunos, das escolas públicas, deveriam ser a preocupação dos governos que procuravam criar as escolas

complementares, destinadas a preparar professores; criadas em 1897 e implantadas a partir de 1901.

Para Viola (1998), em 1929, uma nova reforma transformará a escola complementar em escola normal. O decreto número 4277, de 13 de março de 1929, acrescentou dois anos e novas matérias ao currículo de formação dos professores. Neste período, começam os debates em torno das teorias escolanovistas e o ensino complementar, de caráter enciclopédico inicia seu declínio.

As políticas dos governos, de orientação positivista, no campo educacional, orientaram-se em três direções: 1) difusão do ensino elementar; 2) criação do ensino complementar e 3) implantação do ensino técnico profissionalizante.

O objetivo do ensino técnico, preocupado com o ensino prático e utilitário presente na destinação do aluno para a vida profissional, sob os princípios comtianos de:

- 1) partir do concreto;
- 2) evitar a pedagogia discursiva;
- 3) exercitar a teoria;
- 4) entender a atividade profissional como componente da vida social ativa.

A escola projetou e preparou a hierarquização social, quando realizou a formação distinta para o trabalho intelectual e trabalho manual. Ao mesmo tempo, em que possibilitou a inserção no mundo do trabalho, ela legitimou através do sistema cultural-educativo, reproduzindo e preservando a divisão do trabalho e os princípios ideológicos dos dominantes.

A educação disciplinou para o trabalho, à formação de pessoas condicionadas, de que sua posição social como trabalhadoras era inerente, e deveriam assim permanecer para sempre:

O proletariado está acampado na sociedade moderna. Não tem domicílio, não teve infância, sua adolescência passou nas oficinas; não tem mãe, sua mãe vê o tempo consumido em trabalhos pesados e incessantes, quando não é arrancada do lar para as oficinas; seus filhos são entregues aos cuidados de mercenários das creches; na moléstia tem o hospital; na velhice o asilo; na morte, as mesas do anfiteatro (MENDES, 1908, p. 83).

Essa é a situação descrita por Mendes, sobre o proletariado, um conjunto de massa populacional sem instrução, senão aquela adquirida da convivência comum,

ou do desenvolvimento da indústria, que obriga o patrão a iniciá-los no conhecimento das máquinas. Para o positivista brasileiro, o proletariado atribuiu as suas desgraças a má distribuição do capital humano, eles têm consciência de que, a má organização social, a divisão da sociedade em ricos e pobres, em patrões e proletários, é o mal de sua desgraça. O proletariado acreditava que somente com a extinção dessa organização é que iriam remediar seus males.

No entanto, para os positivistas, o mal do proletariado não era a base material e, sim espiritual, e também não era devido à organização econômica da sociedade. O que faltava era uma doutrina geral, aceita por todos:

Para reconhecer que assim é, basta ver que o problema proletário não ficaria resolvido transformando todos em ricos, distribuindo igualmente o conforto material. A situação da família, do homem, da mulher, do velho, e da criança, não mudaria; porque a sociedade está espiritualmente anarquizada, e, nessas condições, não poderia proporcionar os elementos indispensáveis para a vida feliz (MENDES, 1908, p. 85).

Em relação as diferenças sociais, de riqueza e pobreza, o autor indagou: quem é feliz com riqueza e conforto? E ele mesmo respondeu: ninguém. Então, mesmo que os proletários deixem de ser proletários, continuarão infelizes e insatisfeitos.

Em relação a mulher, ele afirmou que havia um abismo que separava homem e a mulher, indiferentemente, de sua situação social. Seja nos palácios, nas casas dos ricos ou em choupanas; havia uma desordem.

O proletariado masculino estava emancipado da teologia, diferentemente, da mulher, por isso não havia harmonia entre ambos. O flagelo moral que impregnava a sociedade, não era, portanto, uma questão somente material, e sim uma questão social, assim como, o problema central da humanidade era espiritual, moral e intelectual. No ideário positivista, a mulher esperava que, a sociedade se reorganizasse, e por isso que se apegava ao teologismo. É por isso que ela foi o alvo do catecismo positivista, e caberia a ela a regeneração da sociedade, educando o homem, tornando-o menos egoísta.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa procurou compreender a questão da presença da mulher, na história da educação, no Brasil. Para isso, foi preciso incursionar, pelo movimento da história, analisando a presença feminina na historiografia e na história da educação brasileira. Verificamos que a mulher, em fins do século XIX e início do século XX, tornou-se a protagonista da educação, sendo esse o resultado das reivindicações de movimentos sociais, assim como, consequência do momento histórico, vivido pelo Capital.

Resultante desse processo, é a construção das nações modernas, pautadas na formação do indivíduo, como cidadão, na nova ordem e em busca do progresso. Especialmente, nas últimas décadas do século XIX, houve uma intensificação dos debates, sobre a construção da identidade da nacionalidade e da escola, que se tornou o espaço para a construção do projeto nacional.

A instrução pública, no Brasil, foi pensada de maneira que pudesse instruir e também moldar o caráter do cidadão, idealizado que atendesse ao modelo, almejado para a nova sociedade urbana, moderna e civilizada. Consequentemente, os debates e projetos, em torno de uma instrução pública, que unificasse os valores nacionais, permitindo o ingresso do país na modernidade, sob os moldes de uma nação civilizada.

A criação das escolas normais e a coeducação, permitiram a ampliação e a participação de mulheres no magistério, para ministrar aulas, para classes mistas. A defesa pela escola, tinha como interesse que ela fosse a formadora da nacionalidade, e a mulher na função de professora de escola primária, seria o agente desse processo. O modelo de sociedade, dentro de padrões de modernidade constituiu a associação da escola primária e da mulher; consequentemente, a escola e a mulher tornaram-se protagonistas, neste processo de expansão da instrução no Brasil. Sendo assim definidas novas funções sociais para ambas.

Percebemos, ao investigar a presença da mulher, na história da educação e o processo de feminização do magistério, que ocorreu no Brasil, alguns paradoxos como a questão da exclusão, e posterior, da inclusão dela, na escola. Esse paradigma foi paulatinamente, transformado, a partir da construção da mentalidade de um novo perfil social feminino, ou seja, das novas atribuições e funções sociais.

Ao realizarmos o levantamento, sobre a presença das mulheres na história da educação, tivemos primeiramente, que compreender a presença dela, na história geral. Nesse sentido, o primeiro capítulo desse trabalho, apresentou de forma

panorâmica, o debate referente a presença da mulher, na historiografia tradicional. Entendemos que a complexidade que é a própria condição do ser social, feminino, sofreu discriminação, marginalização e submissão nas sociedades patriarcais.

As mulheres estiveram e fizeram história. O resgate histórico da presença feminina, revelou o fato de que elas estiveram à margem da história escrita tradicional, a partir de uma versão da história patriarcal. Esclarecendo, para essa pesquisadora, os nuances que o sujeito histórico, mulher, viveu e vive na sociedade.

Assim como na historiografia tradicional, houve a ausência e marginalização da presença feminina, na história da educação, que é um campo de pesquisas recente, no Brasil, que também em seus inícios, não vislumbrou a importância dela, no processo de construção do projeto educacional brasileiro.

A década de 1960, marcou essa renovação e no bojo dos movimentos sociais, em prol da igualdade de direitos, é que se impulsionaram às novas abordagens de caráter cultural e social, que trouxeram à cena a inserção da mulher, como sujeito atuante na sociedade. Dessa maneira, a História das mulheres e o movimento feminista, concomitantemente, procuraram apresentar, por meio da historiografia direcionada, a presença e a atuação das mulheres nos mais diferentes setores da sociedade e sua luta por direitos sociais e emancipatórios, apresentando desde os movimentos sociais das classes trabalhadoras até os da classe burguesa.

Destacamos que no interior do movimento feminista e dos estudos feministas, a proposta de mudança de nomenclatura da “História das Mulheres” e dos “Estudos Feministas” pelos “Estudos de Gênero”, contribuiu para a ampliação da análise, abordando classe, mulher e etnia, e procurou avançar o debate, ao transitar no meio acadêmico, sem o tom denunciatório e sexista.

De um modo geral, verificamos que essa historiografia em relação à questão da mulher, constituiu-se num avanço, ao propor trazer à cena, a mulher na história; pois, consistiu-se na denúncia da falta de acesso à educação, da exploração e da contradição, presentes nas relações entre homens e mulheres.

Na análise bibliográfica, revelou-se ainda, a questão dela, na história da educação, a qual foi mostrada, a partir de sua reduzida participação como aluna e sua posterior inserção como aluna e como professora. Entendemos que a intenção desse processo foi impulsionar a economia brasileira a acompanhar o movimento mundial do movimento capitalista, que tinha necessidade de formar mão de obra qualificada, ou seja, trabalhadores que se adaptassem aos novos moldes exigidos pelo sistema,

e que fossem “ordeiros e ajustados”. Em meio a essas “adequações”, a escola e a mulher foram realinhadas, passando por redefinições de suas funções, na sociedade almejada.

No capítulo seguinte apresentamos o movimento histórico da mulher como trabalhadora, e que as mulheres das classes sociais, economicamente, mais baixas, estiveram, ao longo da história, presentes nas mais diversas ocupações de trabalho.

Compreendemos que o capital não inventou todas as mediações materiais, contraditórias, que conformam o ser. Algumas delas, existem há milênios, como, a divisão hierárquica-estrutural do trabalho, que antecede historicamente, em muito, as formas embrionárias do capital. Entretanto, no momento em que este sistema se tornou hegemônico sobre a atividade produtiva humana, assimilou tal divisão, que veio a se constituir, mesmo, em um dos seus componentes fundamentais.

A determinação sexo, como determinação comum, explica cada uma das configurações estruturais, histórico-sociais, acobertando o verdadeiro mecanismo de operação, de cada modo específico de produção. Manter o desenvolvimento das forças produtivas, eliminaria a utilização de fatores naturais, como justificativas da marginalização de enormes contingentes humanos, seja no sistema de produção, seja na estrutura de poder da sociedade. Entretanto, a legitimação da ordem social, vigente, utilizou-se de mecanismos para ocultar as injustiças sociais, fruto da formação econômica-social, capitalista.

As sociedades capitalistas desenvolvidas, são aquelas que mais projetam a mulher e seu trabalho, tornando evidente as suas funções econômicas, desempenhadas fora do lar; todavia, escondem o seu papel nas atividades domésticas (atividades que já eram realizadas antes mesmo, de seu ingresso nas fábricas); bem como, marginalizam um grande contingente feminino ao sistema dominante de bens e serviços.

No último capítulo, vimos como a definição dos papéis sociais é construída a partir dos interesses da ordem vigente. No Brasil, o processo de modernização da economia, mediante a industrialização, precisou se preparar para a reestruturação do trabalho, da higiene e da urbanização. Assim, nos debates educacionais, a educação tornou-se o instrumento de modernização e mobilização do país, conseqüentemente, formando o pensamento republicano.

A necessidade, preeminente, de modernização do país, necessitava de mão de obra especializada, ler e escrever, calcular, operar os equipamentos. Não havia

escolas e professores suficientes que atendessem a essa demanda; assim, as mulheres foram direcionadas às escolas para formarem-se como professoras, para atender a demanda da expansão, da escola pública, no Brasil.

Neste cenário, forças do campo e da cidade disputavam espaço político e hegemonias de ideias. A expansão do pensamento comtiano, neste contexto, animava a plataforma político-educacional, do Brasil República. O projeto educacional do Apostolado Positivista do Brasil, apresentado por Teixeira Mendes e Miguel Lemos, trouxe um conjunto de medidas, consideradas emergenciais para a “regeneração moral” da sociedade brasileira. A proposta comtiana de reorganização e regeneração da humanidade, teve a educação escolar e a mulher, como protagonistas, nessa missão.

O discurso positivista sobre a preeminência social e moral foi essencial, para a ordem humana e o progresso da humanidade. A sorte, a paz, o desenvolvimento da sociedade, dependiam dela. Este discurso vislumbrava, na mulher e na família, a função regeneradora da sociedade. Não houve avanço na sua atuação na sociedade; pois, ela deveria permanecer no ambiente doméstico.

Embora os positivistas fossem contrários ao ensino obrigatório nas escolas, eles confirmaram que seria a mulher a pessoa ideal para ser a primeira educadora. Sua função social era o cuidado a família, de forma a construir uma sociedade equilibrada e organizada. Sua função é na família, como esposa e mãe, seu dever, e destino, é a formação do homem.

A proposta de Comte no projeto da Religião da Humanidade, tinha como base o amor e a moral, tendo como alvo a unidade humana, a paz estável, sob a fórmula “O Amor por princípio e a Ordem por base, o Progresso por fim”. A reorganização da sociedade, com base no altruísmo e na moral, que no entendimento de Comte, eram qualidades inatas da mulher, se dava pelo fato de que elas haviam preservado em si a essência da moral e do altruísmo, sendo o sexo afetivo e sentimental. Para o filósofo, isso ocorreu, principalmente, porque as mulheres, haviam estado afastadas do meio público, ou seja, o seu confinamento no ambiente privado, lhe proporcionou aprimorar e cultivar as funções inatas, próprias do seu sexo.

É por isso que o Catecismo Positivista afirmava que a mulher deveria permanecer no lar, e que o homem deveria prover as necessidades para sua existência. O ensino deveria ser ministrado no lar. A mãe seria a primeira educadora. Os positivistas insistiram que a mãe deveria ser a primeira educadora. Mas, para que

ela pudesse educar, deveria, também, ser educada. A questão é: que até, então, a mulher proletária não havia recebido instrução; daí como ela iria instruir os filhos?

Os positivistas brasileiros, Miguel Lemos e Teixeira Mendes, foram contrários ao ensino obrigatório, devido ao fato dele estar atrelado à igreja e ao Estado. Paradoxalmente, discursavam sobre o ensino laico; entretanto, apresentaram a proposta de um sistema de ensino, vinculado à religião positivista.

O ensino obrigatório, ofertado pelo Estado e outras instituições, prevaleceu, e a mãe não foi mais a responsável pela educação primeira do filho, essa função passou para a escola. Nessa instituição, um conjunto de conhecimentos, foi sistematizado e definido como o essencial, a ser transmitido à criança. A mulher, como ser social, teve suas atribuições redefinidas e reorientadas. Do lar para a escola. Num primeiro momento, elas adentraram na escola para aprender o básico, para tornarem-se boas donas de casa, boas esposas, boas mães. Assim, se fosse para as crianças estudarem em escolas, fossem; desde que, por intermédio da pessoa ideal, para tal função, a mulher.

Para tal direcionamento, um novo imaginário social precisou ser construído, no qual, a mulher teve que assimilar sua nova função como educadora. O papel de educadora, na escola, esteve associado às funções que a mulher já desempenhava como mãe. De fato, o magistério se feminizou, na medida em que os homens foram direcionados a outros campos de atuação dentro da escola e fora dela.

As mulheres, também, reivindicaram o espaço que a elas foi permitido e direcionado. Foi uma determinação; mas, também foi um processo ambíguo, em que, elas aproveitaram o espaço que lhe foi permitido. Saíram do ambiente privado, tiveram acesso às ruas, ao espaço público. Uma conquista que não excluiu as funções determinadas, historicamente, ao sexo feminino. Assim, elas conciliaram as atividades de mãe, esposa, dona de casa, com as ações profissionais.

REFERÊNCIAS

Fontes Primárias

Decreto 7.247, instituído por Carlos Leôncio de Carvalho de 19 de abril de 1879. **Reforma do ensino primário e secundário no município da Corte e o superior em todo o Império.** Disponível em: <http://www2.câmara.gov.br/legislação/publicações/doimpério>. Acesso em: 24 maio 2015.

LEMOS, Miguel. **Resumo histórico do movimento positivista no Brasil.** Rio de Janeiro: Sede da Sociedade Positivista do Brasil, 1881, p. 1-89.

MENDES, Raymundo Teixeira. LEMOS, Miguel. **Contra o ensino obrigatório.** Rio de Janeiro: Igreja e Apostolado Positivista do Brasil, 1854-1855, p.10.

MENDES, Raymundo Teixeira. **Contra o ensino obrigatório.** Numero 273. Rio de Janeiro: Igreja e Apostolado Positivista do Brasil, 1888.

MENDES, Raymundo Teixeira. **Incorporação do Proletariado na sociedade moderna.** 2ª ed. 1889.

MENDES, Raymundo Teixeira. **Contra o ensino obrigatório.** Rio de Janeiro: Igreja e Apostolado Positivista do Brasil, 1902. Numero 273.

MENDES, Raymundo Teixeira. **A preeminência moral e social da mulher: segundo os ensinamentos da verdadeira ciência positiva.** Numero 273. Rio de Janeiro: Sede da Igreja Positivista do Brasil, 1908.

MENDES, Raymundo Teixeira. **A nova reforma do ensino secundário e superior: perante a verdadeira política republicana moderna.** Numero 325. Rio de Janeiro: Igreja e Apostolado Positivista do Brasil, 1911, p. 3.

MENDES, Raymundo Teixeira. **Ainda a atitude dos positivistas para com os católicos e demais contemporâneos.** Número 352. Igreja e Apostolado Positivista do Brasil. Rio de Janeiro, 1912, p. 1-23.

MENDES, Raymundo Teixeira. **O ensino primário oficial e a regeneração humana.** Numero 303. Rio de Janeiro: Igreja e Apostolado Positivista do Brasil, 1915, p. 1-17.

MENDES, Raymundo Teixeira. **A mulher.** Número 273. Igreja e apostolado positivista do Brasil. Rio de Janeiro, 1917.

MENDES, Raymundo Teixeira. **Pela Humanidade.** Número 407. Igreja e apostolado positivista do Brasil. Rio de Janeiro, 1917, p. 1-23.

MENDES, Raymundo Teixeira. **A preeminência social e moral da mulher: segundo os ensinamentos da verdadeira ciência positiva.** Rio de Janeiro: Igreja do Apostolado Positivista do Brasil, 1931.

OLIVEIRA, J. Mariano. **Contra o ensino obrigatório.** Rio de Janeiro: Igreja e Igreja Positivista do Brasil, 1855, p.5.

SITES CONSULTADOS:

<http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_apostolado_positivista.htm>. Acesso em: 22 mar. 2015.

<<http://cpdoc.fgv.br/>>. Acesso em: 22 mar. 2015.

<<http://www.igrejapositivistabrasil.org.br/igreja.html>>. Acesso em: 22 mar. 2015.

<<http://filosofiasocialepositivismo.blogspot.com.br/2015/01/a-pintura-abaxo-em-dois-formatos.html>>. Acesso em: 22 mar. 2015.

<<http://www.medicinaintensiva.com.br/republica.htm>>. Acesso em: 22 mar. 2015.

<<http://www.medicinaintensiva.com.br/republica.htm>> Acesso em: 22 mar. 2015.

<<http://www.augustecomte.org/index.php>>. Acesso em: 22 de mar. 2015.

<<http://www.medicinaintensiva.com.br/republica.htm>> Acesso em: 22 mar. 2015.

<<http://www.augustecomte.org/index.php>> Acesso em: 22 mar. 2015.

<<http://www.igrejapositivistabrasil.org.br/igreja.html>>. Acesso em: 22 mar. 2015.

<<http://filosofiasocialepositivismo.blogspot.com.br/>>. Acesso em: Acesso em: 23 abr. 2015

<<http://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/legislacao/publicacoes/doimperio>> Acesso em: 24 abril 2015.

<<http://www.projetomemoria.art.br/rondon/vida-dieta-de-frutas.jsp>>. Acesso em: 26 abr. 2015.

<<https://historiandonanet07.wordpress.com/page/3/>>. Acesso em: 26 abr. 2015.

<http://www.gravuras-antigas.com/product_info.php?products_id=6282>. Acesso em: 26 abr. 2015.

<<http://filosofiasocialepositivismo.blogspot.com.br/2015/01/a-pintura-abaxo-em-dois-formatos.html>>. Acesso em 26 abr. 2015.

<<http://filosofiasocialepositivismo.blogspot.com.br/2015/01/a-pintura-abaxo-em-dois-formatos.html>> Acesso em: 9 maio 2015.

< <http://flickrriver.com/photos/dalbera/tags/augustecomte/>>. Acesso em: 9 maio 2015.

<<https://blogdaipb.wordpress.com/2014/10/29/resgate-das-obras-do-templo-da-humanidade/>>. Acesso em: 9 maio 2015.

<http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario7/TRABALHOS/S/Solange%20aparecida%20zotti.pdf>. Acesso em: 7 setembro 2015.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALLEBRANDT, Débora. Feminismo e ciência. In: **Desigualdades de gênero, raça e etnia**. Organizado pela Universidade Luterana do Brasil. Curitiba. Ibpex, 2009.

ALMEIDA, Jane Soares de. **Mulher e educação: a paixão pelo possível**. 1º edição. São Paulo: Editora Unesp, 1998.

ALMEIDA, Jane Soares de. Vestígios para uma reinterpretação do magistério feminino em Portugal e no Brasil a partir do século XIX. In: SAVIANI, Dermeval et al. **O legado educacional do século XIX**. 2º edição revisada e ampliada. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

ALMEIDA, Jane Soares de. Mulheres na educação: missão, vocação e destino? A feminização do magistério ao longo do século XX. In: SAVIANI, Dermeval *et al.* **O legado educacional do século XX no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

ALVES, Gilberto Luiz. **A produção da escola pública contemporânea**. 4º edição. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

ARAGÃO, Milena C. Souza. **Aspectos históricos e contemporâneos sobre a interposição entre as identidades maternas e docentes na Educação Infantil: decorrências da prática pedagógica**. Dissertação (Mestrado em educação). Universidade de Caxias do Sul, RS, 2010.

ARIÈS, Philippe. **História Social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Zahar. 1978.

BARBIERI, Leonardo. **A pena do degredo nas ordenações do reino de Portugal**. Persona. Argentina, n.4, abr. 2002. Disponível em: <<http://www.revistapersona.com.ar/barbieri.htm>> Acesso em: 27 jan 2015.

BASTOS, Maria Helena Camara. Da educação das meninas por Fénelon. In: **Revista Eletrônica História de Educação (RHE)**. v. 16, n. 36, jan-abril, 2012. p. 147-188. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/asphe/article/view/22401/pdf>>. Acesso: 12 jan. de 2015.

BENOIT, Lelita Oliveira. **Sociologia comteana: gênese e devir**. São Paulo: Discurso Editorial, 1999.

BLOCH, Marc. **Apologia da historia: ou ofício do historiador**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BLOCH, Marc. **Introdução a História**. Lisboa: Publicações Europa-América. 5ª edição, s/d. Coleção Saber, p. 59.

BONATO, Nailda Marinho da Costa. **A Escola profissional para o sexo feminino: através da imagem fotográfica**. Tese (Doutorado em Educação). Campinas, São Paulo. Unicamp. 2003.

BONATO, Nailda Marinho da Costa. **A presença feminina no colégio Pedro II.** Disponível em: <<http://sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe2/pdfs/Tema5/0541.pdf>> Acesso em: 19 dez. 2014.

BONATO, Nailda Marinho da Costa. Feminização do Magistério: contribuições da federação brasileira do progresso feminino (1922). In: **GT em História da educação.** 2007. Disponível em: <<http://30reuniao.anped.org.br/trabalhos/GT02-3437--Res.pdf>>. Acesso em: 22 abr. 2015.

BONNICI, Thomas. **Teoria e crítica literária feminista: conceitos e tendências.** Maringá, PR: Editora da UEM, 2007.

BOSI, Ecléa. **Memória e Sociedade: lembranças de velhos.** 10ª edição. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

BUENO, Eduardo. **Náufragos, traficantes e degredados: as primeiras expedições ao Brasil.** Rio de Janeiro: Objetiva, 1998.

CAETANO, Edson. NEVES, Camila Emmanuella Pereira. **Feminização do magistério: algumas questões.** Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario8/_files/UFg25y3D.doc>. Acesso em: 21 nov. 2014.

CAIRE-JABINET, Marie-Paule. **Introdução à historiografia.** Bauru: EDUSC, 2003.

CARDOSO, Ciro Flamarion. História e paradigmas rivais. In: CARDOSO, Ciro Flamarion; VAINFAS, Ronaldo (Orgs.). **Domínios da história: ensaios de teoria e metodologia.** 5. ed. Rio de Janeiro: Campus, 1997.

CARVALHO, Djalma Querino de. **Enquanto a primavera não vem a loucura de ser professora.** Dissertação (Mestrado em Educação). Unicamp, Campinas-SP, 1997.

CARVALHO, José Murilo de. **A formação das almas: o imaginário da república no Brasil.** São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

CHAMON, Magda. Trajetória de feminização do magistério e a (con)formação das identidades profissionais. In: **VI Seminário das REDESTRADO** (Regulação Educacional e Trabalho Docente). UERJ – Rio de Janeiro-RJ, 2006.

CHEROBINI, Demétrio. **Mészáros e a emancipação feminina e a luta de classes.** Disponível em: <<http://cartamaior.com.br/?/Opinioao/Meszaros-a-emancipacao-feminina-e-as-lutas-de-classes/22637>>. Acesso em: 25 maio 2015.

COMTE, Auguste. **Curso de filosofia positivista.** Seleção de textos de José Arthur Giannotti; traduções de José Arthur Giannotti e Miguel Lemos. Coleção os Pensadores. São Paulo: Abril Cultural, 1978a.

COMTE, Auguste. **Discurso sobre o espírito positivista.** Seleção de textos de José Arthur Giannotti; traduções de José Arthur Giannotti e Miguel Lemos. Coleção os Pensadores. São Paulo: Abril Cultural, 1978b.

COMTE, Auguste. **Discurso preliminar sobre o conjunto do positivismo**. Seleção de textos de José Arthur Giannotti; traduções de José Arthur Giannotti e Miguel Lemos. Coleção os Pensadores. São Paulo: Abril Cultural, 1978c.

COMTE, Auguste. **Catecismo positivista**. Seleção de textos de José Arthur Giannotti; traduções de José Arthur Giannotti e Miguel Lemos. Coleção os Pensadores. São Paulo: Abril Cultural, 1978d.

COMTE, Augusto. **Catecismo positivista**. São Paulo: Nova Cultural, 1991. (Coleção Os Pensadores).

COMTE, Augusto. **Comte: reorganizar a sociedade**. Coleção grande obras do Pensamento Universal. 18. Tradução Antônio Geraldo da Silva. São Paulo: Editora Escala, 2006.

CONCEIÇÃO, Sarasvati Yakchini Zridevi. **Educando Mulheres, Vendendo Saúde: propagandas e outros textos de jornais curitibanos dos anos 1920**. Dissertação. (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Paraná, Curitiba, PR, 2012.

CORRÊA, Vera Maria de Almeida. **O professor da escola pública do Rio de Janeiro: de conformismos a conformista?** Dissertação. (Mestrado em Educação). Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, RJ, 1991.

COSTA, Albertina de Oliveira; BRUSCHINI, Cristina. **Uma questão de gênero**. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos; São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1992.

CRUZ COSTA, João. Augusto Comte e as origens do Positivismo. **Revista de História da Universidade de São Paulo**. V. 1, n.3, 1950, III, p. 82-103. Disponível em: < <http://www.revistas.usp.br/revhistoria/article/view/34860/37598>>. Acesso: 14 maio 2015.

CRUZ COSTA, João. Augusto Comte e as origens do Positivismo: Augusto Comte e as origens da filosofia positiva. **Revista de História da Universidade de São Paulo**. V. 1, n.3, 1950, I, p. 363-382. Disponível em: < <http://www.revistas.usp.br/revhistoria/article/view/34860/37598>>. Acesso: 14 maio 2015.

DECCA, Edgar Salvadori de. **O nascimento das fábricas**. 6ª edição. São Paulo: Editora Brasiliense, 1988.

DEL PRIORI, M. D. (Org.). **História das crianças no Brasil**. 3ª edição. São Paulo: Contexto, 2002.

DOBB, Maurice. **A evolução do Capitalismo**. 9ª edição. Rio de Janeiro: Editora LTC, 1987.

DUBY, Georges; Ariès, Philippe (*et al*). **História da Vida Privada**. [S.l.]: Companhia das Letras, 2009.

ENGELS, Friedrich. **A origem da família, da propriedade privada e do Estado**. São Paulo: Editora Escala, 2009.

FABBRO, Márcia Regina Cangiani. **Mulher e Trabalho: problematizando o trabalho acadêmico e a maternidade**. Tese. (Doutorado em Educação). Unicamp, Campinas: 2006.

FAGUNDES, Tereza Cristina Pereira Carvalho. **Pedagogia: escolha marcada pelo gênero**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal da Bahia (UFBA), Salvador, BA, 2001.

FERNANDES, Saul Estevam. SOUZA, Francisco das Chagas Silva. Purgando pecados e limpando a europa: o degredo no cotidiano dos primeiros séculos de colonização do Brasil. In: **Anais do II Encontro Internacional de História Colonial**. Mneme – Revista de Humanidades. UFRN. Caicó (RN), v. 9. n. 24, Set/out. 2008. ISSN 1518-3394. Disponível em: <www.cerescaico.ufrn.br/mneme/anais>. Acesso em: 27 jan. 2015.

FERREIRA, Márcia Ondina Vieira. Construção de identidades docentes: entre a vocação, as necessidades objetivas e os processos sociais. In: **Educação**, Porto Alegre, v. 34, n. 1, p. 106-113, jan./abr. 2011.

FREITAS, Marcos Cezar de. **Historiografia brasileira em perspectiva**. 3ª edição. São Paulo: Contexto, 2000.

FURTADO, Celso. **Formação econômica do Brasil**. 11ª edição. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1971.

GONÇALVES, Andréa Lisly. **História e gênero**. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2006.

GRAEBIN, Cleusa Maria Gomes, LEAL, Elisabete. **Revisitando o Positivismo**. Canoas, RS: Editora La Salle, 1998.

HIRATA, Helena. KERGOAT, Daniele. Novas configurações da divisão sexual do trabalho. **Revista Cadernos de Pesquisa**. V.37, n.132, p. 595-609, set/dez, 2007.

HOBBSAWM, Eric. **Era dos extremos: o breve século XX (1914-1991)**. São Paulo, Companhia das Letras, 1995.

HOBBSAWM, Eric J. A nova Mulher. In: **A era dos Impérios: 1875-1914**. 7ª edição. Rio de Janeiro, Editora Paz e Terra, 1988.

HOBBSAWM, Eric J. Homem e Mulher: imagens da esquerda. In: **Mundo dos trabalhos: novos estudos sobre história operária**. 5ª edição. São Paulo, Editora Paz e Terra, 2008.

HOBBSAWM, Eric. J. **Da revolução Industrial Inglesa ao Imperialismo**. Rio de Janeiro: Editora Forense Universitária, 1983.

HOSBAWM, Eric. J. **Era das revoluções 1789 a 1848**. 16ª edição. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2002.

IWASAKI, Micheli Mayumi. Apontamentos sobre a condição feminina na modernidade a partir do materialismo histórico e do existencialismo. In: **Anais do XIX Encontro Nacional do CONPEDI**. Fortaleza – CE, 2010. P.6177-6183.

LACERDA, Gustavo Biscaia de. O “verdadeiro” Marx e o individualismo: Augusto Comte como teórico do coletivismo totalitário. **Revista Verinotio de Educação e Ciências Humanas**. [On-line]. Minas Gerais. Nº 6, Ano III, Maio de 2007, periodicidade semestral, ISSN 1981-061X. Disponível em: <<http://www.verinotio.org/conteudo/017294294310076.pdf>>. Acesso: 16 mar. 2015.

LARROYO, Francisco. **Historia geral da pedagogia**. São Paulo: Editora Mestre Jou, 1974.

LEAL, Joaquim Bagueira. **A mulher**. Igreja e apostolado positivista do Brasil. Rio de Janeiro, 1921, p.1-4.

LETTIERI, Antônio. A fábrica e a escola. In: GORTZ, André. **Crítica da divisão do trabalho**. São Paulo, Martins Fontes, 1980.

LINS, Ivan. **Historia do Positivismo no Brasil**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1967.

LOMBARDI, José Claudinei. A importância da abordagem histórica da gestão educacional. **Revista HISTEDBR** On-line, Campinas, n. especial, p. 11–19, ago. 2006 - ISSN: 1676-2584 Disponível em <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/22e/art3_22e.pdf> Acesso: 11 mar. 2015.

LOURO, Guacira Lopes. Gênero, educação e história: construção e desconstrução. **Educação & Realidade**, v.20, n. 2, 1995, p. 101-132.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**. 14ª edição. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

MADUREIRA, Maria de Anunciação. Elementos da Filosofia de Auguste Comte. **Revista Verinotio de Educação e Ciências Humanas**. [On-line]. Minas Gerais. Nº 3, Ano II, Outubro de 2005, periodicidade semestral, ISSN 1981-061X. Disponível em <<http://www.verinotio.org/conteudo/0.17294294310076.pdf>>. Acesso em: 16 mar. 2015.

MAESTRI, Mário. **O escravismo no Brasil**. São Paulo: Atual, 1994.

MARON, Neura Maria Weber. A relação entre a feminização do magistério e a atuação da pedagoga na fábrica. In: **Congresso Iberoamericano de Ciência, Tecnologia e Gênero**. 2010.

MARTIARENA, Angelita Maria. OLIVEIRA, Maria Augusta Martiarena. Fotografias de Professoras: a memória da feminização do magistério em Pelotas, 1920 a 1960. In: **Revista História, imagens e narrativas**. N. 13, outubro/2011 - ISSN 1808-9895. Disponível em: < <http://www.historiaimagem.com.br/>>. Acesso: 14 abr. 2015

MARTINS, Gabriela Pereira. Auguste Comte e a religião da humanidade. Anais do III Encontro Nacional do GT historia das religiões e religiosidades. ANPUH – Questões teórico-metodológicas no estudo das religiões e religiosidades. IN: **Revista Brasileira de Historia das Religiões**. Maringá (PR) v. III, n. 9, jan/2011.

MARTINS, Gabriela Pereira. **O positivismo: Uma linguagem dos sentimentos**. Universidade Federal de Juiz de Fora, UFJF, 2010. Dissertação de Mestrado em Ciências Sociais.

MARX, K. e F. ENGELS. **A Ideologia Alemã**. Vol. 1. Lisboa-Portugal: Editorial Presença; Brasil: Martins Fontes, s/d.

MARX, Karl. **A ideologia Alemã**. São Paulo: Hucitec, 1996.

MARX, Karl. **Contribuição à crítica da economia política**. São Paulo: Martins Fontes, 1986.

MARX, Karl. **O capital: crítica da economia política**. Livro 1. 18ª edição. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

MELLO, José Mauricio Santiago. **O positivismo e a educação provida pelas mulheres como fator de transformação epistemológica operada entre os séculos XIX e XXI**. Dissertação. (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Londrina, PR, 2007.

MÉSZÁROS, István. **Para além do capital: rumo a uma teoria da transição**. São Paulo: Boitempo, 2002.

MITCHELL, J. **La condición de la mujer**. Barcelona. Editorial Anagrama. 1977.

NOGUEIRA, Claudia Mazzei. **O processo de feminização do mundo trabalho: entre a emancipação e a precarização**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

NOGUEIRA, Juliana Keller e SCHELBAUER, Analete Regina. Feminização do magistério no Brasil: o que relatam os pareceres do primeiro congresso da instrução do Rio de Janeiro. In: **Revista on line HISTEDBR**. Campinas, n.27, p.78 –94, set. 2007 - ISSN: 1676-2584.

NOSELLA, Paolo. A pesquisa em educação: um balanço da produção dos Programas de Pós-graduação. In: **Revista Brasileira de Educação**. V. 15 n. 43 jan./abr. 2010. pp.177-203.

OLIVEIRA, Maria Augusta Martiarena. **Instituições e práticas escolares como representações de modernidade em Pelotas (1910 - 1930): imagens e imprensa**.

Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, RS, 2012. 403p.

ORSO, Paulino José; CASTANHA, André Paulo. Apresentação. In: Paulino José Orso, André Paulo Castanha, João Carlos da Silva, Edison Martin e Claudio Afonso Peres (organizadores). **História da Educação: pesquisa e memória histórica**. Cascavel: Coluna do Saber, 2008.

PEDRO, Joana Maria. Mulheres – século XXI. (Artigo) In: **Anais Fazendo Gênero**. Seminário de Estudos sobre a Mulher. UFSC, 1996.

PERROT, Michelle. **Os excluídos da história**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

PERROT, Michelle; DUBY, Georges (Org.). **História das mulheres no ocidente**. Porto: Afrontamento; São Paulo: Ebradil, 1999.

PRIORE, Mary Del (Org.). **História das crianças no Brasil**. 3ª edição. São Paulo: Contexto, 2002.

PRIORE, Mary del (Org.). **Historia das mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 1997.

PRIORE, Mary Del. Historia das mulheres: as vozes do silêncio. In: FREITAS, Marcos Cezar. **Historiografia brasileira em perspectiva**. 3ª edição. São Paulo: Contexto, 2000. pp. 217-235.

REIS, Maria Cândida Delgado. **Tessitura de destinos: mulher e educação**. São Paulo: EDUC, 1993.

RIBEIRO, Maria Alice Rosa. As condições de trabalho nas fábricas paulistas. In: **Condições de trabalho na indústria têxtil paulista (1870-1930)**. São Paulo: Editora Hucitec, 1998. pp.132-170.

RIBEIRO, Maria Luísa Santos. **História da educação brasileira: organização escolar**. 19. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

ROMANOWSKI, Joana Paulin. ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo “Estado da Arte” em Educação. In: **Diálogo Educacionais**. Curitiba, v. 6, n. 19, p.37-50, set./dez.2006.

ROSEMBERG, Fúlvia. Educação formal e mulher: um balanço parcial da bibliografia. In: BRUSCHINI, Cristina. **Uma Questão de Gênero**. Rio de Janeiro, Editora Rosa dos Tempos, 1992.

ROY, Lise. **O modo de ser mulher trabalhadora na reestruturação produtiva**. Campinas, SP: Editora Alínea, 1999.

SAFFIOTI, Heleieth Iara Bongiovani. **A mulher na sociedade de classes: mito e realidade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

SANFELICE, J. L. **História e história da educação**: o debate teórico-metodológico atual. (Orgs.). 3. Ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2006, p. 7-15.

SANFELICE, J. L.; SAVIANI, D.; LOMBARDI, J. C. (orgs.). **Capitalismo, trabalho e educação**. Campinas: Autores Associados, 2002, p. 13-24.

SANFELICE, José Luís. **História e História da Educação**: o debate teórico-metodológico atual. Campinas, SP: Autores Associados, HISTEDBR, 2000.

SANTOS, Elizabeth Ângela dos. **Gênero e Profissão Docente**: as representações sociais das alunas egressas do Curso de Pedagogia. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Ciências e Tecnologia/Unesp (Campus de Presidente Prudente-SP), 2008.

SAVIANI, D. O debate teórico e metodológico no campo da história e sua importância para a pesquisa educacional. In: SAVIANI, D.; LOMBARDI, J. C. **História e História da Educação**: o debate teórico-metodológico atual. Campinas, SP, Autores associados, 2000.

SAVIANI, D. **O legado educacional do século XX no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

SCHLBAUER, Anaete Regina. NOGUEIRA, Juliana. A Feminização do magistério no Brasil: o que relatam os pareceres do Primeiro Congresso da Instrução do Rio de Janeiro. In: **HISTEDBR**, Campinas, n.27, p.78 –94, set. 2007 - ISSN: 1676-2584.

SCOTT, Joan Wallach. Gênero uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**. Porto Alegre, v. 20, nº 2, jul./dez. 1995.

SCOTT, Joan Wallach. História das mulheres. In: BURKE, Peter. **A escrita da história**: novas perspectivas. São Paulo: Editora UNESP, 1992.

SEIXAS, Larissa Selhorst. **O Feminismo no Bom Sentido: o Centro Paranaense Feminino de cultura e o lugar das mulheres no mundo público (Curitiba, 1933-1958)**. Dissertação (Mestrado em História), UFPR, Curitiba, 2000.

SFORNI, Marta Sueli de Faria. **A Feminização do Corpo Docente na Democratização do Ensino no Século XIX**. Dissertação (Mestrado em Educação), Maringá, PR. 1996.

SILVA, Andrea Martins Alves. **Educar a mulher para civilizar a nação**: os projetos educacionais de Rui Barbosa e José Veríssimo no Rio de Janeiro no final do século XIX e início do século XX. Dissertação (Mestrado em História Social). Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2012.

SILVA, João Carlos da. **O amor por princípio, a ordem por base, o progresso por fim**: as propostas do apostolado positivista para a educação brasileira (1870-1930). Faculdade de educação. Tese (Doutorado em Educação). UNICAMP, Campinas, SP, 2008

SILVA, Tânia Maria Gomes da. **Trajatória da historiografia da mulher no Brasil**. Revista Polítheia. Vitória da Conquista. V.8. n.1. p.223-231, 2008.

SOARES, Mozart Pereira. **O Positivismo no Brasil**: 200 anos de Augusto Comte. Porto Alegre: AGE – Editora da Universidade, 1998.

SOIHET, Rachel. História das mulheres e história de gênero um depoimento. **Cadernos Pagú** (11), p. 77-87, 1998.

SOIHET, Rachel. Histórias das mulheres. In: CARDOSO, Ciro Flamarion. VAINFAS, Ronaldo (orgs). **Domínios da história**: ensaios de teoria e metodologia. Rio de Janeiro: Campus, 1997, p. 275-296.

SOIHET, Rachel. Histórias das mulheres. In: CARDOSO, Ciro Flamarion. **Domínios da história**. 2ª edição. Rio de Janeiro: Elsevier, 2011.

SOUZA, Milena Cristina Aragão Ribeiro de. **Aspectos históricos e contemporâneos sobre a interposição entre as identidades maternas e docente na educação infantil**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Caxias do Sul, Caxias do Sul, RS, 2010.

SUPERTI, Eliane. **A incorporação do proletariado ao direito do trabalho**: um estudo sobre o projeto positivista de organização das relações de trabalho no Brasil. Tese (Doutorado em Ciências Sociais). UFSCAR, São Carlos, SP, 2004.

TELLES, Antonia Marlene Vilaca. Centros de Documentação: em busca da preservação. In: **Revista Espaço Plural**. Ano V, nº 11, 1º semestre 2004. ISSN: 1518-4196. Disponível em: <<http://e-revista.unioeste.br/index.php/espacoplural/article/view/188/127>>. Acesso: 20 dez. 2014.

TIRAMONTI, Guillermina. Sindicalismo docente y reforma educativa en la América Latina de los '90. In: TIRAMONTI, Guillermina; FILMUS, Daniel (Coords.). **Sindicalismo docente & reforma en América Latina**. Buenos Aires: FLACSO/Temas, 2001. p. 111-146.

TOLEDO, Cecília. **Mulheres: o gênero nos une, a classe nos divide**. Disponível em: <<http://www.pstu.org.br/juventude/mg/txt/mulgen.html>>. Acesso: 29 ago. 2014.

VAINFAS, Ronaldo. Moralidades brasílicas: deleites sexuais e linguagem erótica na sociedade escravista. In: SOUZA, Laura de Melo e. (org.). **História da vida privada no Brasil**: cotidiano e vida privada na América portuguesa. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

VAZ, Fabiana Andréa Barbosa. **História da educação e da escola brasileira: uma peça “encenada” em um “cenário” político – econômico nacional?** Dissertação de Mestrado. PUC-Pr. fabiabvaz@uol.com.br

VERGOPOLAN, Roseli. **O curso de Pedagogia na Faculdade Estadual de filosofia, ciências e letras de união da vitória: história, currículo e práticas**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, PR, 2012.

VICENTIN, Sonia Antonovicz; HEROLD JUNIOR, Carlos. **O corpo da docência e a construção do ensino normal em Guarapuava (1930-1960)**. Dissertação (Mestrado em Educação) UNICENTRO, Guarapuava, PR, 2012.

VICENTINI, Paula Perin; LUGLI, Rosário Genta. **História da profissão docente no Brasil: representações em disputa**. São Paulo: Cortez, 2009 (Biblioteca Básica da História da Educação Brasileira).

VILLELA, H. O mestre-escola e a professora. In: LOPES, E. M. T. (Org.). **500 anos de educação no Brasil**. 3ª edição. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

VIOLA, Solon Eduardo Annes. As propostas educativas das escolas públicas no início do século. In: GRAEBIN, Cleusa Maria Gomes, LEAL, Elisabete. **Revisitando o Positivismo**. Canoas, RS: Editora La Salle, 1998. (p.183-193).

WEBERE, Maria José Garcia. **Grandezas e misérias do ensino no Brasil: Corpo e Alma do Brasil**. Difusão europeia do livro: São Paulo, 1966.

WERLE, Flávia Obino Corrêa. Práticas de gestão e feminização do magistério. In: Cadernos de Pesquisa, v. 35, n. 126, p.609-634, set./dez. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v35n126/a05n126>>. Acesso: 19 dez. 2014.

XAVIER, M. E. S. P.; RIBEIRO, M. L S, NORONHA, O. M. **História da educação: a escola no Brasil**. São Paulo: FTD, 1994.

ZIRBEL, Ilze. **Estudos feministas e estudos de gênero no Brasil: um debate**. Dissertação (Mestrado em Sociologia Política). Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC. Florianópolis, SC, 2007.