

EDUCAÇÃO

V.10 • N.3 • Publicação Contínua - 2022

ISSN Digital: 2316-3828

ISSN Impresso: 2316-333X

DOI: 10.17564/2316-3828.2022v11n2p324-337

**E**  
**INTER**  
**FACES**  
CIENTÍFICAS

## BREVE PANORAMA HISTÓRICO SOBRE A EDUCAÇÃO FEMININA NO BRASIL EM MEADOS DO SÉCULO XIX E INÍCIO DO SÉCULO XX

BRIEF HISTORICAL OVERVIEW ABOUT FEMALE EDUCATION IN  
BRAZIL IN THE MID-19TH CENTURY AND THE BEGINNING OF THE  
20TH CENTURY

BREVE RESEÑA HISTÓRICA DE LA EDUCACIÓN FEMENINA EN  
BRASIL A MEDIADOS DEL SIGLO XIX Y PRINCIPIOS DEL SIGLO XX

Josiane Oliveira Rabelo<sup>1</sup>  
Marta Oliveira Costa<sup>2</sup>  
Dinamara Garcia Feldens<sup>3</sup>

## RESUMO

O presente artigo tem como objetivo discutir a inserção da mulher na educação, visando traçar um breve panorama sobre a história da educação feminina no Brasil e as modernas práticas de ensino que foram surgindo em meados do século XIX e início do século XX. Adotando como análise: As mulheres no magistério e a extensão do espaço privado, a cultura escolar das normalistas sendo estas responsáveis pela instrução do público infantil, a implantação de novos métodos de ensino como uma forma de controle e organização do espaço escolar, os novos modelos pedagógicos influenciados pelas ideias dos escolanovistas. Fazendo referência a Reforma de Francisco Campos como o marco modernizador da educação. Tendo como foco principal dentro deste contexto a instrução e emancipação da mulher neste período.

## PALAVRAS-CHAVE

Educação. Mulheres no magistério. Métodos de ensino. Reforma de Francisco Campos; Emancipação feminina.

## ABSTRACT

This article aims to discuss the inclusion of women in education, aiming to trace a brief overview of the history of women's education in Brazil and modern teaching practices that emerged in the mid nineteenth century and early twentieth century. Adopting such analysis: Women in teaching and extension of private space, school culture of normalistas which are responsible for appraising the child audience, the implementation of new methods of teaching as a form of control and organization of the school environment, new models teaching influenced by the ideas of New School. Referring to Reform Francisco Campos as the framework of modernizing education. The primary focus in this context education and emancipation of women in this period.

## KEYWORDS

Education. Women in teaching. Teaching methods. Reform Francisco Fields. Female emancipation.

## RESUMEN

Este artículo tiene como objetivo discutir la inserción de la mujer en la educación, con el objetivo de esbozar un breve panorama de la historia de la educación femenina en Brasil y de las modernas prácticas docentes que surgieron a mediados del siglo XIX y principios del XX. Adoptando como análisis: La mujer en la docencia y la ampliación del espacio privado, la cultura escolar de los normalistas que se encargan de la instrucción de los niños, la implementación de nuevos métodos de enseñanza como forma de control y organización del espacio escolar, la nueva modela elementos pedagógicos influidos por las ideas de la Escuela Nueva. Refiriéndose a la Reforma Francisco Campos como el marco modernizador de la educación. Teniendo como foco principal dentro de este contexto la instrucción y emancipación de la mujer en este período.

## PALABRAS CLAVE

Educación. Las mujeres en la profesión docente. Métodos de enseñanza. Reforma Francisco Campos; Emancipación femenina.

## 1 INTRODUÇÃO

O presente texto visa discutir a história da educação feminina no Brasil, meados do século XIX ao início do século XX. Traçando um breve panorama da inserção da mulher entre o privado e o público, mediante a sua chegada como agente educadora na instrução pública de ensino. Dentro deste contexto, apresentaremos a implantação de novas ideias educacionais, com destaque para os métodos de ensino: método mútuo ou sistema lancasteriano, método intuitivo, e o modelo pedagógico influenciado pelas ideias dos escolanovistas, que tinha por objetivo controlar e organizar o espaço escolar. Que foram surgindo na chamada modernização da instrução pública. Enfocando também os princípios da escola nova na Reforma de Francisco Campos.

De acordo com Constância Duarte (1999), o pensamento feminino passa por quatro fases distintas: 1830, 1870, 1920 e 1970, sendo que a terceira fase é marcada pela busca feminina do direito ao voto, ao trabalho no comércio, repartições, hospitais, indústrias e aos cursos superiores, no somente a educação como extensão do lar. Assim procuraremos entender como a educação feminina, enfatizando as normalistas, trouxeram uma inicial emancipação, decorrentes das transformações culturais e sociais ocorridas no mundo, colocando mulheres em posições antes só exercidas por homens e ocupações novas, mas com o cuidado de permanecerem por parte da visão da sociedade, como ocupações ligadas ao lar.

Essas mudanças mundiais, tais como: o capitalismo, o fim da escravidão no Brasil (1822), a implantação da República (1889), impulsionaram imperativamente a modernização do país, em relação ao contexto europeu. Nesse trabalho como citamos acima analisará e destacará como a educação feminina adequou-se a nova realidade no seu papel na sociedade.

## 2 A MULHER NO MAGISTÉRIO

No Brasil do século XIX o papel da mulher no magistério conformava-se com a lógica patriarcal do cuidado maternal, ou seja, a educação feminina acompanhava o movimento da lógica estabelecida das mulheres que deveriam tornar-se: boas esposas/mães educadoras formadoras de futuros cidadãos. E como professoras essas mulheres teriam a possibilidade de se inserirem no espaço público. Deste modo, a feminização do magistério abriu portas para o mercado de trabalho. A mulher, e agora professora se tornaria mais independente, pois estaria não só saindo em busca do seu próprio sustento, como também do poder e da dominação masculina da época, sendo este um passo para a emancipação feminina no processo educativo e no espaço público. Como citado por Guacira Louro (2002, p. 447):

Ela precisaria ser, em primeiro lugar, a mãe virtuosa, o pilar de sustentação do lar, a educação das gerações do futuro. A educação da mulher seria feita, portanto, para além dela, já que a sua justificativa não se encontrava em seus próprios anseios ou necessidades, mas em sua função social de educadora dos filhos, na linguagem republicana, na função social de formadora dos futuros cidadãos.

Segundo a historiadora Mary Del Priore (1999), as primeiras escolas normais surgiram logo após a independência, o que a autora irá chamar de as “primeiras mestras de letras” é o início da feminização do magistério, colocando essa função como extensão do lar e atendendo as necessidades educacionais. A iniciação das primeiras letras para as meninas era diferente da instrução dada aos meninos. As moças aprendiam primeiramente a ler e a escrever. Logo depois elas aprendiam as quatro operações e por fim aprendiam a cozinhar e bordar. Seguindo esta lógica elas se tornariam excelentes donas de casa.

Na escola, dependendo da condição social de muitas moças elas poderiam ou não se dedicar a outras disciplinas. As que iam para o convento, por exemplo, aprendiam música e tinham aulas de latim. Os rapazes aprendiam História, Geografia, Latim, Poética, Filosofia etc. O que podemos notar é que até meados do século XIX, o propósito da educação feminina se dava somente por meio de um aprendizado dos afazeres domésticos, principalmente para aquelas mulheres de classes inferiores da sociedade, onde não havia por meio das elites educacionais uma preocupação com a instrução profissionalizante da mulher.

No texto “Recôndito do Mundo Feminino”, da Obra: História da Vida Privada no Brasil, de Marina Maluf (2006), relata que os comportamentos das primeiras décadas do século XIX, deixaram perplexos muitos conservadores e estimularam debates acerca dessa introdução de meninas de boa família em âmbitos diferentes dos quais a sociedade estavam acostumados a vê-las. Aos poucos mulheres começaram a pensar o seu lugar além do desconhecido e enquadrado no mundo do lar, e mais que isso, foi necessário atender as próprias necessidades do mundo modificado e carente de nova concepção de atribuições.

A educação foi uma das saídas encontradas por moças para o ingresso no contexto público, tanto as que estudavam, sem o interesse de carreira profissional, buscando emancipar-se culturalmente para instruir melhor seus filhos e as que adentravam os cursos normais, a fim de ingressar no campo educacional como ocupação profissional resultante em sua maioria pela necessidade de renda e também complementação de renda familiar, devido muitas vezes os ditos chefes de família, não suprir as necessidades gritantes do mundo capitalista nascente.

A necessidade de trabalho e a efetiva ocupação feminina sempre ocorreram de fato, mas sempre ocupando serviços de nenhum prestígio social, já que em sua totalidade eram mulheres pobres. A então entrada de mulheres mais abastadas na educação e em pontos de trabalhos em troca de salários, foi uma das discussões sobre o papel feminino na sociedade, ou seja, como essas mulheres das escolas normais introduziram o seu entendimento de mundo no espaço público, mas que era visto como extensão do lar, extensão de seus cuidados, talvez uma forma da sociedade machista cobrir com uma cortina a inicial e sem volta a emancipação feminina.

Aos poucos crescem os argumentos a favor da instrução feminina, usualmente vinculando-a à educação dos filhos e filhas. Essa argumentação irá, direta ou indiretamente, afetar o caráter do magistério – inicialmente impondo a necessidade de professoras mulheres e, posteriormente, favorecendo a feminização da docência. (LOURO, 1997a, p. 96).

A educação feminina ganhou então a cobertura necessária para a sua entrada sem volta para o mundo público, não somente como respostas as necessidades criadas com o capitalismo e a república brasileira, mas, sobretudo como forma questionadora de seu papel enquanto cidadã e agente histórico, capaz de revelar suas próprias inquietações além do privado.

Apesar da entrada feminina no mundo público, sabendo que ainda existia a necessidade de mascarar essa mudança e portando não existia por parte da maioria uma aceitação dessas novas atribuições, muitas vezes as escolas normais eram dirigidas pelo setor religioso, um bom exemplo é o colégio situado no Maranhão:

O Colégio São José, situado na cidade de Caxias/MA, desenvolve suas atividades educacionais desde ano de 1937, quando um grupo de freiras da ordem dos capuchinhos vindas da cidade de Fortaleza se instaura aqui com o intuito de cuidar da educação feminina, que carecia de uma orientação mais apropriada e direcionada para estas mulheres.

Essas normalistas viviam quase um regime religioso, devido os horários que eram muito rígidos, as visitas, por exemplo, eram reguladas com horário marcado e somente a família e os que por ela tivesse permissão poderiam ser concedidos, só poderiam sair aos domingos e se obtivessem nota acima de oito no comportamento, e ainda as meninas que vinham do interior poderiam se instalar no internado, com maior número de regras.

Dentre as matérias oferecidas, aparecia “Economia Doméstica”, no qual a aluna irá aprender a gerenciar a sua casa e cuidar melhor de sua família, percebendo então a intenção por parte da escola alicerçada na religião católica e na sociedade machista a manutenção dos estereótipos de mulher, subordinada ao homem, apresentando assim uma dicotomia de valores, pois essas mulheres mesmo permanecendo num rigoroso sistema é a partir dele que começa seus questionamentos e emancipação.

Essas mulheres como vimos, após avaliação de suas aprendizagens, referente ao curso normal, seriam responsáveis pela educação primária, passariam assim a educar e conduzir as novas gerações de estudantes, possibilitando novas reflexões acerca do que elas e o mundo republicano almejavam para as futuras gerações, destacando que a permanência de valores é ainda corrente, pois as mudanças sociais não são uniformes e instantâneas.

A feminização do magistério acarretou questionamentos sociais, acerca da problemática da inserção dessas mulheres no âmbito antes masculinizado. Ser professora tornava-se uma profissão especial e requeria uma dada formação. Para algumas mulheres representava uma nova fase que iria lhes trazer novas possibilidades de inserção social. O que nos fala Valença (2005, p. 44) sobre a inserção da mulher:

A inserção da mulher no cenário escolar [...] estava permeada por [...] novas ideias pedagógicas, referentes a um modelo ideal construído a partir da pretensão de formar um novo cidadão para uma sociedade que se pretendia moderna [...] A professora deveria se constituir em um modelo de virtude por meio de suas atitudes, concepções, condutas e sentimentos.

Segundo Souza (1998) no final do século XIX o professor do magistério primário passou a ser mais valorizado. Esse foi um dos aspectos importantes que as transformações educacionais trouxeram para o estado de São Paulo, no que é destacado abaixo:

A importância dada à educação popular nesse período propiciou a constituição de representações sobre a profissão docente nas quais o professor passou a ser responsabilizado pela formação do povo, o elemento reformador da sociedade, o portador de uma nobre missão cívica e patriótica. Era pelo professor que se poderia reformar a escola e levá-la a realizar as grandes finalidades da educação pública. (SOUZA, 1998, p. 61).

Para Souza (1998) o magistério tornava-se uma profissão digna e para que a escola pudesse obter sucesso na sua missão, teria que haver novos educadores formados de acordo com os valores republicanos e de acordo com as modernas concepções educacionais da época. Esse grupo escolar contribuiu para que surgisse uma nova categoria profissional o: diretor.

Com a reforma da escolar normal e da concessão de melhores salários aos professores, houve um investimento na preparação profissional deste educador, que era considerado os principais reformadores da sociedade. Os primeiros governadores da época passaram a investir mais na valorização do magistério. E a profissão de professora se tornou um campo respeitável para os padrões da época. A utilização do trabalho feminino passou a ganhar forças no final do século XIX. O que justificava a entrada da mulher nesse campo de trabalho era o seu instinto maternal voltado para o “cuidar da criança”.

Ainda sim surgiram dúvidas por meio das autoridades do ensino, enquanto a participação efetiva do trabalho feminino na instrução pública, advindas do preconceito acerca da indefinição da participação da mulher neste campo profissional, nos primeiros anos da República. A distribuição dos trabalhos dos professores funcionava da seguinte forma. Segundo Souza (1998, p. 64):

De acordo com o regulamento da instrução pública do Estado de 1892, a regência das escolas do sexo feminino e das escolas mistas cabia às professoras, enquanto a regência das escolas masculinas era permitida apenas aos professores. Posteriormente, foi facultado às professoras o ensino das primeiras séries da seção masculina e aos professores o ensino das últimas séries nessas seções. No entanto a feminização do magistério acabou por vencer as barreiras morais.

Segundo Souza (1998) a formação para ingressar na carreira do magistério passou a ser criteriosa. O concurso público foi instituído em 1892, e para se escrever o candidato teria que ter 18 anos, e era necessário que este apresentasse atestado de moralidade e, no caso de não diplomado, era preciso ter exercido por 5 anos a profissão do magistério. Com o tempo foi também estimulado concursos mensais para as escolas isoladas. A sistemática da nomeação para o ingresso dos grupos escolares não se baseava em concursos públicos. Estes seguiam outros critérios. Do tipo indicação para o cargo, esses professores eram nomeados pelo governo e atendiam assim aos privilégios políticos e pessoal.

Souza (1998) irá destacar a disputa dos professores pelo cargo da docência nos grupos escolares, porque essas escolas eram consideradas escolas de qualidades e com o maior prestígio social do que as demais escolas, além disso oferecia-lhes melhores salários e melhores condições de trabalho. Os grupos escolares eram localizados nos grandes centros urbanos e se tornava mais atrativos que escolas isoladas. Para os professores e principalmente para as mulheres, trabalhar no grupo escolar

significava uma elevação importante no ofício do magistério. Os cargos superiores e mais burocráticos estavam reservados somente ao sexo masculino.

### 3 A IMPLANTAÇÃO DOS NOVOS MÉTODOS DE ENSINO

Segundo Faria Filho (2000) no final do século XIX no Brasil, Rui Barbosa propunha reformar todo o sistema do ensino público, dando-lhe um caráter moderno e nacional. A educação não ficaria restrita apenas a uma instituição de ensino, não seria nada isolado. O objetivo seria agora organizar todo o sistema de instrução pública, com mais coerência, a partir de várias ações políticas, que tinham em comum “a crença no progresso da nação por meio do progresso das letras” (FARIA FILHO, 2000).

De acordo com Faria Filho (2000) inicia-se uma série de reflexões acerca dos métodos pedagógicos, pois até então as escolas que existiam funcionava na casa dos professores, ou em fazendas com condições de espaços precários. Os métodos pedagógicos funcionavam de uma maneira em que o professor com vários alunos ensinava individualmente a cada um deles. Esse método era chamado de método individual de ensino, que também era conhecido por “método por excelência da instrução doméstica” realizado em casa, onde a mãe ensinava os filhos e as filhas. E os filhos (as) que eram mais velhos e que tinham um maior entendimento ensinavam aos mais novos.

Segundo os argumentos mencionados por Faria Filho (2000) no Brasil do final do século XIX e início do século XX, o objetivo de renovação da sociedade, se dava pela educação. Remodelar a educação no Brasil por meio de novos métodos pedagógicos de ensino era o objetivo das elites educacionais, professores de escola pública, políticos etc. Pessoas que acreditavam no poder da instrução pública para modificar a o cenário da nação brasileira, com os métodos de ensino mútuo e intuitivo.

### 4 O MÉTODO DE ENSINO MÚTUO

O método pedagógico Lancasteriano, também conhecido como ensino mútuo ou sistema monitorial. Foi o método utilizado na Europa onde apresentou resultados bastantes positivos no que se refere à aplicação e ao custo. Sua implantação nas escolas brasileiras, mostrava-se vantajoso para o momento vivenciado. “Tal método apresentava-se como uma proposta de organização do ensino que compreendia todos os elementos constitutivos do fenômeno educativo, quais sejam os tempos, os espaços, os sujeitos, os conhecimentos e as práticas escolares” (Inacio, p.2006. 579).

Lancaster amparou seu método no ensino oral, no uso refinado e constante da repetição e, principalmente, na memorização, porque acreditava que esta inibia a preguiça, a ociosidade, e aumentava o desejo pela quietude. Em face desta opção metodológica ele não esperava que os alunos tivessem originalidade ou elucubração intelectual na atividade pedagógica, mas disciplinarização mental e física. (Neves 2003, p.2)

Segundo Faria Filho (2000) o método mútuo surgiu no Brasil devido á necessidade de expansão da escolarização. E para os defensores deste método, este tornaria uma arma poderosa na luta para fazer com que a escola atingisse um número grande de alunos. Sua característica principal era a utilização dos próprios alunos como auxiliares do professor dentro da sala de aula.

Faria Filho (2000, p. 141) cita em sua obra: *Instrução elementar do século XIX* as vantagens deste método: “1) abreviar o tempo necessário para a educação das crianças; 2) diminuir as despesas das escolas; 3) generalizar a instrução necessária às classes inferiores da sociedade”. Esse método não se tratava somente de um método didático, mais também de uma opção política evidenciada na Lei de 15 de novembro de 1827, a qual determinava que “[...] as escolas serão de ensino mútuo nas capitais das Províncias, e serão também nas cidades, vilas e lugares populosos delas, em que for possível estabelecer-se” (FARIA FILHO, 2000, p. 141).

De acordo com Faria Filho (2000) no decorrer das discussões acerca deste método pedagógico foi se percebendo a inviabilidade desse método. Em primeiro lugar, pela falta de estrutura física do espaço escolar, a falta de material pedagógico para os alunos. E em segundo lugar devido à ausência de profissionais capacitados para desenvolverem o método. Freire (1989, p. 53-55) em: *Analfabetismo no Brasil*, irá se referir aos relatórios, das escolas de primeiras letras e as críticas ao método lancasteriano:

O Relatório de 1833 denunciava que o método de ensino público, o lancasteriano, não apresentava bons resultados. Assim o governo não deveria criar mais escolas enquanto esse método não fosse aperfeiçoado. Como não havia prédios públicos para escolas, tinha-se que construí-los ou alugá-los. O Relatório de 1835 continua apontando a ineficiência do ensino mútuo com relação à ausência de livros e materiais escolares adequados para o desenvolvimento das atividades, assim como a ausência de prédios escolares de acordo com as exigências do método.

Fica evidente a partir da leitura dos relatórios das escolas de primeiras letras a ineficiência do ensino público em relação a realização do então chamado método mútuo ou sistema Lancasteriano. A escola não tinha estrutura física e nem se dispunha de materiais pedagógicos que pudessem ajudar os alunos e os professores no desenvolver do método pedagógico.

De acordo com Faria Filho (2000) em 1870, o discurso dos métodos anteriores passa a mudar, pois as discussões se voltarão para as ideias do educador suíço Jean Henri Pestalozzi, que mudou totalmente o curso da discussão. Os métodos agora irão se fundamentar sobre: “As relações pedagógicas de ensino e aprendizagem” a vertente sobre os métodos mudou, agora como cita Faria Filho (2000, p. 143) “O professor somente poderia ensinar se o processo de ensino levasse em conta o processo de aprendizagem do aluno”. A partir daí irá surgir um novo método de ensino chamado: “método intuitivo” no qual a escola terá que observar cada aluno e seu ritmo de aprendizagem. A intuição passa ser aqui o momento primeiro e insubstituível da aprendizagem, como aponta Faria Filho (2000).



## 5 O MÉTODO INTUITIVO

É na década de 1890 que surge no Brasil no estado de São Paulo a nova modalidade escolar, chamada de escola graduada de ensino primário. Essa escola estava no projeto de reforma do ensino público desde o início, pensava-se em uma escola cujo seus métodos pedagógicos fossem renovados, como é apontado por Rui Barbosa (1947, p. 33) “Reforma dos métodos e reforma do mestre: eis, em uma expressão completa, a reforma escolar inteira; eis o progresso todo e, ao mesmo tempo toda a dificuldade contra a mais endurecida de todas as rotinas - á rotina pedagógica”

Após a Proclamação da República iniciou-se a reforma do ensino pela reforma da escola normal, por republicanos paulistas e criaram-se também as escolas modelos que eram anexas as escolas normais. Com o objetivo de melhorar a formação dos professores dando a oportunidade de estágio para as normalistas. A instalação dessa escola segundo Souza (1998, p. 42) em sua obra: *Templos de Civilização*. “Constituiu o primeiro ensaio de implantação de uma escola pública primaria nos moldes da escola graduada”. Essa reforma consolidou-se o ensino intuitivo no ensino público das escolas paulistas, se perpetuando por muito tempo na Escola Modelo, onde foi a morada e o principal centro irradiador deste método.

Segundo Souza (1998, p. 159) “O Método Intuitivo [...] pressupunha uma abordagem indutiva pela qual o ensino deveria partir do particular para o geral, do conhecido para o desconhecido, do concreto para o abstrato”. A introdução deste método iniciou-se no Brasil pelas escolas particulares, as que apresentavam padrões de qualidade e inovação de aprendizado. Mas só ganhou popularidade no ensino público da educação brasileira, firmando-se nas ideias reformistas do estado no final do século XIX. Faria Filho (2000) ressaltará que as discussões sobre a pertinência de se trabalhar com o método intuitivo na escola primária. Irá prevalecer por muito tempo e mais especificamente até a década de 1930 do século XX.

## 6 A ESCOLA NOVA

Segundo Vidal (2000) A Escola Nova foi uma crítica a escola tradicional, que possuía uma conduta voltada para a memorização dos saberes, ou seja, a mecanização da repetição, permanecendo o aluno como ser passivo e reproduzidor do professor que ensina e sem questionamentos, assim a Escola Nova introduziu uma nova maneira de fazer a educação, possibilitando uma maior participação do aluno, avaliando seu aprendizado de maneira qualitativa e sem tanta rigidez de memorização, posições necessárias devido as exigências vigentes no contexto social.

A escola renovada pretendia a incorporação de toda a população infantil. Serviria de base á disseminação de valores e normas sociais em sintonia com os apelos da nova sociedade moderna, constituída a partir dos preceitos do trabalho produtivo e eficiente. (VIDAL, 2000, p. 498).

De acordo com o texto: “Escola Nova e Processo Educativo” de Vidal (2000). A Escola Nova atende, enfim as necessidades que nasceram com o “mundo moderno”, necessitado de pessoas autônomas, reflexivas, capazes de atender as exigências do mercado, cada vez mais exigente de boa produtividade, assim a escola seria o celeiro responsável por essa adequação social. A mulher não poderia ser colocada a margem dessa nova adequação social, que visava à produtividade, assim deixar uma parte da sociedade a margem dessa adequação configura-se um entrave a modernização.

Referente ao texto acima, é destacado o papel da diretora e professora primária Orminda Marques que se preocupou com a questão da escrita na formação primária, destacando que é necessária uma escrita legível, clara e rápida, possibilitando ao leitor a eficiente leitura sem que haja perda de tempo, devido a sociedade demandar uma economia de tempo para um fazer mais eficiente, percebeu-se então que a mulher está não somente inserida, como resultante do contexto moderno, ela também é questionadora, autônoma e reflexiva do mundo a sua volta e nas suas funções.

## 7 A REFORMA DE FRANCISCO CAMPOS

Em 1930, poucos anos depois da Proclamação da República, foi instalado o Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública, com o ministro Francisco Campos, ocorrendo reformas educacionais visando equação as novas realidades capitalistas e aos poucos as mulheres começaram a ocupar espaços públicos, dominados por homens, mas levando para o as novas ocupações características ligadas ao lar, trabalhando em prol da casa e do marido.

Essas medidas procuravam produzir estudantes secundaristas autorregulados e produtivos, em sintonia com a sociedade disciplinar e capitalista que se consolidava, no Brasil, nos anos de 1930. A Reforma Francisco Campos, desta forma, marca uma inflexão significativa na história do ensino secundário brasileiro, pois ela rompe com estruturas seculares nesse nível de escolarização. Nas palavras de Dallabrida, a reforma Campos homogeneizou de forma direta a cultura escolar, devido à estruturação escolar anterior apresentar menos requisitos a serem seguidos e inspecionados.

A chamada “Reforma Francisco Campos” (1931) estabeleceu oficialmente, em nível nacional, a modernização do ensino secundário brasileiro, conferindo organicidade à cultura escolar do ensino secundário por meio da fixação de uma série de medidas, como o aumento do número de anos do curso secundário e sua divisão em dois ciclos, a seriação do currículo, a frequência obrigatória dos alunos às aulas, a imposição de um detalhado e regular sistema de avaliação discente e a reestruturação do sistema de inspeção federal”. (DALABRIDA, 2009, on-line).

Essa reforma apresentou aspectos estruturais de cunho organizatório com caráter nacional, estabelecendo normas orgânicas, no ensino secundário, comercial e superior, dentre elas destaca-se: a frequência obrigatória, o ensino em dois ciclos, a introdução de línguas modernas, francês, inglês e alemão em detrimento ao latim, obrigatória habilitação dos dois ciclos para o ingresso no ensino su-

perior e a equiparação dos colégios secundários e particulares ao Colégio Pedro II, mediante a inspeção das adequações previstas na reforma Campos. Essa reforma possibilitou uma inicial estruturação do campo educacional, levando uma homogeneidade de saberes a serem adquiridos pelos estudantes e visando uma melhor qualificação por parte dos professores.

Segundo o artigo “Do mestre – Escola à Normalista: Profissionalização do Magistério Primário em Sergipe” de Ronaldo Antônio Pereira da Silva. Em Sergipe inicialmente a escola normal instalou-se no Atheneu Sergipense, em 1872 com a matrícula de apenas seis alunos para o magistério e somente dois alunos prestando exames finais para a habilitação do magistério, em 1877 a escola normal feminina sediada no asilo Nossa senhora da Pureza possibilitou a profissionalização feminina, que segundo Ronaldo Silva o asilo contemplava as duas possibilidades reservadas às mulheres na época: o casamento e/ou o magistério, ou seja, o objetivo do Asilo era a preparação para o casamento, o que reforça a associação entre magistério e maternidade.

## 8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ambiente contextual brasileiro “inseriu” a mulher no espaço público, mais predominantemente no campo educacional, como forma de atribuição vantajosa, para ambas as partes, dada a necessidade do movimento social, essas mulheres passaram a fazer parte ativamente da vida econômica, como clama o mundo capitalista e republicano nascente e na visão enquadrada da sociedade, o magistério, será a melhor forma de labor.

Os discursos pedagógicos buscavam demonstrar que as relações e práticas de ensino deveriam se aproximar das relações familiares, ou seja, a carreira de professora foi marcada pela associação biológica da mulher de procriar, justificado pelo dom natural da mulher com o “cuidar da prole” e sua capacidade de educar outras crianças que não fossem seus filhos. A partir desta questão o magistério se tornou uma atividade permitida e indicada para as mulheres. O professorado passa a ser composto em sua maioria por mulheres cujo grau máximo de escolaridade era dado pelo ensino da Escola Normal.

Os métodos de ensino eram na verdade um guia para alcançar os objetivos e metas do movimento de renovação pedagógica no Brasil que tinham por objetivo a reconstrução da sociedade brasileira por meio da educação. Essas novas concepções e métodos de ensino irá organizar o espaço escolar ter o controle dele. O método de ensino intuitivo, por exemplo, segundo cita Souza (1998, p.159) foi o símbolo desta renovação e modernidade do ensino. As modernas concepções e os novos métodos de ensino irão agora transferir o foco de conhecimento centrado no professor, para as experiências da criança.

A Escola Nova também se faz como ponto de mudança, pois irão pensar a escola um pouco mais ligada as exigências cotidianas, não mais privilegiando o aprendizado de ler e contar, mas buscando maior participação do aluno por meio de seus questionamentos, não mais buscando pela repetição do professor.

A então criação do Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública e conseqüentemente a Reforma de Francisco Campos, são aqui entendidas como marco inicial para a tentativa de modernização do país, justificado pelas idéias renovadoras contidas e aplicadas no contexto educacional,

proveniente de tal reforma, um exemplo de proposta dessa reforma é a colocação de disciplinas ligadas às novas necessidades sociais, sendo assim indicadores de fissura de paradigmas, não necessariamente, que essas rachaduras tenham sido aceitas de forma passiva, pela massa social, mas o importante nesse momento é entendê-las como mudanças no contexto social, possibilitando um maior questionamento das mulheres em suas atribuições, favorecidas pelo contexto menos rígido.

Essa brecha social justificada, por mulher cuidadora, ficando assim a cargo a instrução infantil, instruídas nas Escolas Normais possibilitou essas mulheres a serem vistas com atuantes no contexto social, diminuído as possíveis intrigas familiares, decorrente da intencionalidade da mulher para além do privado. O casamento, todavia, era socialmente esperado, mas se algo o impedisse, a sua “culpa” seria diminuída, pois sendo ela Professora, seu destino de cuidadora é parcialmente preenchido.

Além dessa abertura as novas realidades, tanto no contexto educacional e em relação ao gênero a Reforma de Campos se faz importante pelo caráter organizatório do projeto educacional que visava universalizar a escola, cabendo inspeção federal de seu corpo, ou seja, uma “uniformidade” de princípios que deveriam ser seguidos pelos educadores, exigindo também uma maior qualificação nas escolas normais.

A inserção da mulher no campo privado é também um referencial ao início da modernização brasileira, assim como a Reforma de Campos contribuiu de forma revolucionária, para assim atender as necessidades do campo educacional. A entrada da mulher no espaço público é também um referencial político, pois visa atender as necessidades modernistas.

## REFERÊNCIAS

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. **A escola e a República e outros ensaios**. Bragança Paulista: EDUSF, 2003.

DALLABRIDA, Norberto: **A reforma Francisco Campos e a modernização nacionalizada do ensino secundário**. Disponível em <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/5520/4015>. Acesso em: 18 jun. 2014.

DEL PRIORE, Mary *et al.* **500 anos do Brasil: histórias e reflexões**. São Paulo: Scipione, 1999. 152 p. il., mapas. (Ponto de Apoio).

DUARTE, Constância Lima. Para a história da educação feminina brasileira, século XIX. **Com textos**, CIED/UFOP, Mariana, v. 9. p. 21-25, 1999.

FREIRE, Ana Maria. **Analfabetismo no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1989.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. **Instrução elementar no século XIX**. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VEIGA, Cynthia Greive (org.). **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

INÁCIO, Marilaine Soares. **O Método Mútuo e o ensino de primeiras letras em minas gerais, 1825/1839. Disponível em:** <http://portalmineiro.fae.ufmg.br/conteudo/externos/2cpehemg/arq-ind-nome/eixo7/completos/metodo-mutuo.pdf>. Acesso em: 13 de novembro 2018.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997a.

LOURO, Guacira Lopes. Gênero e magistério: identidade, história, representação. *In*: CATANI, Denice Bárbara; BUENO, Belmira Oliveira; SOUSA, Cynthia Pereira de; SOUZA, Maria Cecília C. C. (org.). **Docência, memória e gênero: estudos sobre formação**. São Paulo: Escrituras editora, 1997b.

MALUF, Marina; MOTT, Maria Lúcia. Recôndidos do mundo feminino. *In*: NOVAIS, Fernando (org.). **História da vida privada no Brasil, 3: da Belle époque à era do rádio**. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

MOURA, Suely Barbosa de. **A memórias das professoras normalistas do Colégio São José em Caxias**. Disponível em: [http://www.encontro2014.historiaoral.org.br/resources/anais/8/1397480595\\_ARQUIVO\\_ASMEMORIASDASPROFESSORASNORMALISTASDOCOLEGIOSAOJOSEDECAXIAS.pdf](http://www.encontro2014.historiaoral.org.br/resources/anais/8/1397480595_ARQUIVO_ASMEMORIASDASPROFESSORASNORMALISTASDOCOLEGIOSAOJOSEDECAXIAS.pdf). Acesso em: 1 jul. 2014.

NEVES, Fátima Maria. **O método Lancasteriano e o projeto de formação disciplinar do povo (São Paulo, 1808-1889)**. 2003. 293 f. Tese (Doutorado em História) – UNESP, Assis, 2003.

SILVA, Ronaldo Antonio Pereira da. **Do mestre-escola à normalista: profissionalização do magistério primário em Sergipe (1870-1911)**. Disponível em: [http://www.fapese.org.br/revista\\_fapese/v4n1/artigo9.pdf](http://www.fapese.org.br/revista_fapese/v4n1/artigo9.pdf). Acesso em: 3 jul. 2014.

SOUZA, Rosa Fátima de. **Templos de civilização: a implantação da escola primária graduada no Estado de São Paulo: 1890-1910**. São Paulo: UNESP, 1998.

VIDAL, Diana Gonçalves. Escola nova e processo educativo. *In*: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VEIGA, Cynthia Greive (org.). **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

VALENÇA, Cristina de Almeida. **Entre livros e agulhas: representações da cultura Escolar Feminina na Escola Normal em Aracaju (1871 -1931)**. Aracaju: Nossa Gráfica, 2005.

---

**Recebido em:** 19 de Maio de 2022

**Avaliado em:** 16 de Setembro de 2022

**Aceito em:** 1 de Novembro de 2022

---



A autenticidade desse artigo pode ser conferida no site <https://periodicos.set.edu.br>

---

1 Graduada em História pela Universidade Tiradentes – UNIT/SE (2013); Bolsista do Mestrado em Educação pela Universidade Tiradentes – PPED-UNIT; Pesquisadora integrante do Grupo de Pesquisa Educação, Cultura e Subjetividade – GPECS/UFS/CNPq.  
E-mail: josiane\_rabelo@hotmail.com

2 Licenciada em História pela Universidade Tiradentes – UNIT/SE (2013); Pesquisadora integrante do Grupo de Pesquisa Educação Cultura e Subjetividades – GPECS/UFS/CNPQ. E-mail: marta.dolicosta@gmail.com

3 Doutora em Educação – UNISINOS, com bolsa sandwi-  
che/MTC/ CNPq na Universidade da Sorbonné - Paris V,  
França, na área de Educação e Filosofia; Possui pós-dou-  
torado pela Universidade Complutense de Madrid UCM,  
na área de Filosofia da Educação; Mestra em Educação  
pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS;  
Licenciada em História (1996); Pesquisadora e profes-  
sora no Programa de Pós-Graduação em Educação da  
Universidade Federal de Sergipe – UFS; Coordena Grupo  
de Pesquisa Educação Cultura e Subjetividades – GPECS/  
UFS CNPQ. E-mail: dfeldens@hotmail.com



Este artigo é licenciado na modalidade acesso abertosob a Atribuição-Compartilha Igual CC BY-SA