

## MULHER NO MAGISTÉRIO: UMA HISTÓRIA DE EMBATES ENTRE ESPAÇO PÚBLICO E ESPAÇO PRIVADO

Eleta de Carvalho Freire<sup>1</sup>

**RESUMO:** Esse texto objetiva recuperar elementos da memória do processo de inserção das mulheres na educação brasileira como alunas e como professoras. Trata-se de um trabalho de revisão bibliográfica no qual se busca compreender alguns elementos estruturadores da educação nacional no período colonial, bem como a influência de algumas transformações sociais surgidas a partir do século XIX na demanda por escolarização dos diversos segmentos da sociedade, entre eles a mulher. No bojo dessas transformações e da complexificação da sociedade surge, à época, a demanda pela escolarização das meninas, fazendo com que as mulheres comecem a ocupar as salas de aula como alunas e como professoras. A escola brasileira, inicialmente pensada por homens e para homens, começa a abrir suas portas para as mulheres, uma vez que para os meninos tinha-se a figura do professor, enquanto para as meninas necessitava-se da professora. O texto aborda, ainda que de forma breve, o processo de feminização do magistério a partir da criação das escolas de formação de professores: as escolas normais que, formando mais mulheres do que homens também acabam se feminizando e contribuindo para a profissionalização docente das mulheres.

**Palavras-chave:** escolarização das mulheres; feminização do magistério; formação docente.

### O lugar das mulheres na organização social e o cenário de sua inserção na escola brasileira

A educação brasileira registra com especificidade em suas páginas a história da inserção das mulheres no magistério. História que se inscreve em um cenário de mudanças nos modos de vida social dos homens – ocupantes legítimos do espaço público nos anos finais do século XIX – e das mulheres, que à época estavam em busca de alternativas de inserção social fora do espaço doméstico. Nesse texto busca-se recuperar dados da memória da entrada das mulheres na escola brasileira, que representa o esforço de reconstituir o cenário que serviu de palco a uma dupla inserção – de alunas e de professoras – nas salas de aula, cuja abertura se deu paralelamente e em função de as demandas sociais da época assinalarem a necessidade de escolarização das meninas.

A princípio, esta conquista aconteceu lentamente e em conformidade com a organização social, política e econômica. Mais tarde, no entanto,

---

<sup>1</sup> Doutora em Educação e professora do Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino do Centro de Educação da Universidade Federal de Pernambuco. Pesquisa sobre currículo e relações de gênero.

registrou-se um processo de feminização do magistério que contou, entre outras coisas, com o advento das escolas de formação docente – as escolas normais – criadas no final do século XIX como alternativa para a formação de professores. Essas escolas tinham inicialmente seu acesso vetado às mulheres, no entanto “uma das funções sociais que os Cursos Normais preencheram quando de sua primeira disseminação, ainda durante a Primeira República, foi a de ampliar as oportunidades de escolarização feminina” (VICENTINI e LUGLI, 2009. p.47).

Destaca-se nesse sentido que a passagem do século XIX ao século XX, no Brasil, foi marcada por grandes transformações socioeconômicas vividas no país a partir da implantação do sistema republicano e ocasionadas pelas mudanças provocadas pelo processo de urbanização e industrialização experimentado no país naquele momento. Contribuíram também para essas transformações as duas guerras mundiais e as conquistas tecnológicas representadas pela difusão dos meios de comunicação.

Essa passagem foi assinalada também pelos embates sociais em torno da ocupação do espaço público pela mulher, uma vez que casamento e maternidade se constituíam na verdadeira carreira feminina. A idéia de incompatibilidade entre casamento-maternidade e vida profissional que compunha o modelo de organização social patriarcal brasileiro, começou, no entanto, a enfrentar no final do século XIX, as primeiras formas de reação organizada das mulheres. Como afirma Chamon (2005, p. 69), “a estrita subordinação social da mulher na sociedade brasileira, com poder centralizado na autoridade absoluta do *pater familias*, começou a alterar-se ao longo do século XIX”.

Nesse cenário de mudanças, o culto à domesticidade se apresentava como uma forma de valorização da função feminina de construção dos vínculos entre o espaço público, compreendido como espaço de produção social e o espaço doméstico, entendido como espaço de reprodução – biológica e ideológica – da sociedade. Assim, de acordo com esse imaginário, cabia à mulher uma dupla tarefa: a de reprodução biológica da espécie humana e a de reprodução ideológica dos interesses sociais em cada época. Esta última

deveria ser exercida através da inculcação, nos filhos e filhas, dos comportamentos esperados do futuro cidadão e da futura mãe de família. Cabia à mulher, portanto, a responsabilidade com a manutenção de uma família saudável no mais amplo sentido e, para isso, ela deveria dedicar-se com esmero à formação e conservação dos vínculos familiares, pelos quais era responsável.

Esses argumentos higienistas foram amplamente difundidos através do discurso religioso e encontraram apoio também no campo científico, a exemplo do que disseminavam os novos conhecimentos da psicologia que defendiam a privacidade familiar e o amor materno como elementos fundamentais para o satisfatório desenvolvimento físico e emocional das crianças. Dessa forma:

[...] as mulheres foram transformadas em heroínas domésticas, responsáveis pelo restabelecimento da harmonia do lar e da paz da família. Com seus sofrimentos, sacrifícios e virtudes, deveriam afastar todo mal que porventura circundasse seu nicho de amor. (CHAMON, 2005, p. 67).

Desse modo, observa-se que a abertura para o surgimento de novas profissões, no final do século XIX, trouxera em seu bojo as marcas do modelo religioso e da metáfora materna: “dedicação-disponibilidade”, “humildade-submissão”, “abnegação-sacrifício” (LOURO, 1997c, p. 454). Assim sendo, nenhum argumento justificaria o afastamento da mulher de sua função social primordial de preparação da família para a sociedade.

De tal modo, a representação que se construiu socialmente sobre o papel da mulher na sociedade brasileira teve implicações diretas nas precárias oportunidades de acesso à educação que lhe foram concedidas até o início do século XX, da mesma forma que repercutiu na ocupação do espaço social pela mulher, bem como na sua relação com a educação formal.

Por outro lado, a intensificação da vida urbana que a sociedade brasileira começou a experimentar, a partir de então, promoveu mudanças nos hábitos sociais das famílias e proporcionou às mulheres algumas formas de inserção no espaço público.

## **Religião, bordado e costura: apontamentos sobre o currículo escolar para as meninas**

A história da educação brasileira registra que nos primeiros séculos de colonização do Brasil não houve uma preocupação com a educação formal, isso porque a organização da sociedade colonial com estratificação social dual compunha-se basicamente de senhores, detentores do poder econômico e político, e de escravos. A propriedade de terras e de escravos significava prestígio social e domínio de poder, enquanto “a instrução não chegava a representar um valor social” (SAFFIOTI, 1976, p.187).

Coube, inicialmente aos jesuítas, a ocupação com a tarefa de educar, no sentido de catequizar os nativos e garantir a formação geral dos filhos das famílias da classe dominante, no entanto a educação jesuítica na Colônia excluía as mulheres e os filhos primogênitos das famílias dos latifundiários. O acesso à educação era limitado apenas a um grupo formado pelos filhos homens dessas famílias, a partir do segundo, como afirma Romanelli (1978).

As mulheres eram doutrinadas nas capelas e igrejas, sendo ensinadas a refugiarem-se na religião e a se manterem submissas à Igreja, ao pai e ao marido, cuja autoridade era legitimada e frequentemente reforçada pelos discursos religiosos. A educação jesuítica, portanto, não ofereceu nenhuma possibilidade ou instrumento de libertação para as mulheres, validando assim “o princípio da segregação sexual, integrante da tradição ibérica” (SAFFIOTI, 1976, p.188). De acordo com a autora, nos séculos XVI e XVII, em algumas regiões do Brasil, a maioria das mulheres não sabia nem mesmo falar a língua portuguesa. Na Colônia, não havia escolas para meninas e a única possibilidade para as mulheres receberem alguma instrução era o recolhimento aos conventos.

No século XVIII, surgiram algumas dessas instituições religiosas, cujos currículos constavam do ensino da leitura e da escrita, da música, do canto, do órgão e dos trabalhos domésticos. Porém, no início do século XIX, o governo começou a dificultar a instalação de conventos, sugerindo que os já existentes

passassem a cuidar da educação das mulheres na condição de educandas e não na condição de freiras, sob a alegação do risco de despovoamento da Colônia. Contudo, inseridas como educandas, as moças acabavam por se entregarem à clausura em função da educação religiosa ministrada nestes estabelecimentos.

As primeiras formas de educação laica para as mulheres chegaram ao Brasil com a vinda da Corte portuguesa no início do século XIX quando algumas senhoras francesas e portuguesas passaram a ministrar ensinamentos de costura, bordado, religião, bem como conhecimentos elementares da língua portuguesa e de aritmética em suas próprias residências, denominadas de colégios, onde as moças eram recebidas como pensionistas. Contudo, apesar do parco desenvolvimento destes colégios, os mesmos fizeram surgir uma outra forma de exercício da atividade docente dessas educadoras estrangeiras que passaram a atuar como professoras domiciliares. Embora se possa reconhecer a importância dessas primeiras tentativas de ampliação do tão limitado horizonte intelectual da mulher brasileira à época, estas iniciativas careciam da implantação de um sistema nacional de educação que incluísse a instrução feminina. Nesse sentido, Saffioti (1976, p.192) afirma que:

A idéia de proporcionar instrução ao sexo feminino esteve presente na Constituição de 1823. Ao projeto que visava declarar benemérito da pátria e condecorar com a ordem imperial do Cruzeiro o cidadão que apresentasse, até o fim de 1823, 'o melhor tratado de educação física, moral e intelectual para a mocidade brasileira' foi acrescentada, por proposta do deputado Maciel da Costa, a expressão 'de um outro sexo'. As tendências liberais da Constituição de 1823 seriam, entretanto, sufocadas pela dissolução da Assembléia e a Constituição outorgada em março de 1824 pelo Imperador do Brasil menciona apenas: A instrução primária é gratuita a todos os cidadãos.

Isso porque, após sua Independência, o Brasil precisava mostrar, aos outros países, uma face que o afastasse da imagem de colonizado, cuja representação era de país atrasado, inculto e primitivo. A educação se

apresentava então como uma das formas de superar esse estatuto e avançar no sentido de acompanhar a modernização e a complexificação da sociedade. (LOURO, 1997c), Nesse contexto, a educação vai aparecer sempre relacionada à modernização do país, enquanto que essa exigência externa encontra ressonância na demanda interna por educação. A escola terá, então, que se preparar para receber outros segmentos da sociedade, entre eles, a mulher.

Em 1827, surge a 1ª Lei de Instrução Pública que instituiu as *escolas de primeiras letras*, chamadas de pedagogias, na qual constava o seguinte texto: “haverão escolas de meninas nas cidades, vilas e lugares populosos em que os presidentes de província, em Conselho, julgarem conveniente este estabelecimento”. (PRIMITIVO, 1939, p.21). Observa-se no conteúdo da lei que, criar escolas para as meninas não constituía uma obrigação legal decorrente da necessidade de atender à demanda por escolarização feminina. Ao contrário, representava apenas uma possibilidade de implantação dessas escolas que ficava a depender do julgamento dos presidentes de província. Isso equivale a dizer que a criação de escolas para as mulheres dependia da boa vontade dos homens que, reunidos em Conselho decidiriam sobre o futuro das meninas da época.

As *escolas de primeiras letras*, no entanto, apareceram de forma esparsa, sendo, a maior parte delas, destinadas aos meninos. Algumas poucas escolas funcionavam com meninas. Para as meninas, tinha-se uma professora e para os meninos, professores. A escola brasileira iniciava sua organização com a separação por sexo e a educação era pensada de forma diferenciada para meninos e meninas.

Essa diferença expressava-se no currículo que apresentava um conteúdo básico comum, constituído de leitura, escrita e contas. Porém, havia conteúdos específicos para uns e para outros: “para os meninos, noções de geometria; para as meninas, bordado e costura” (Louro, 1997c, p. 444). Observa-se, já no início do processo de escolarização formal no Brasil, que os meninos deveriam desenvolver o raciocínio, voltar-se para os conhecimentos abstratos, exigidos pelo mundo do trabalho e pelas demais formas de

participação no espaço público. Enquanto isso, as meninas deveriam buscar a apropriação de habilidades manuais necessárias ao exercício do trabalho doméstico, na esfera do privado.

Outra forma de expressão da diferença por sexo no interior da escola apresentava-se na diferença salarial entre professores e professoras. Estas últimas tinham salários inferiores aos dos professores por não lecionarem geometria às meninas. No entanto, como afirma Primitivo (1939, p. 22), as professoras não tinham permissão para ensinar os conteúdos da referida matéria. Assim, de acordo com documentos da época, “as mestras além do programa de ensino declarado, com exclusão das noções de geometria, e limitando a instrução de aritmética só às quatro operações, ensinarão também as prendas que servem à economia doméstica”.

Por outro lado, a possibilidade de criação de escolas para as meninas, presente na Lei de Instrução Pública, ainda que de forma incipiente, indicava que a escola brasileira, até então pensada para o homem branco, começava lentamente, a abrir suas portas para a mulher, cuja inserção como professora, seria marcada pela demanda de ensino para as meninas. De acordo com Saffioti (1976, p. 193):

A maior dificuldade de aplicação da lei de 1827 residiu no provimento das cadeiras das escolas femininas. Não obstante sobressaírem as mulheres no ensino das prendas domésticas, as poucas que se apresentavam para reger uma classe dominavam tão mal aquilo que deveriam ensinar que não logravam êxito em transmitir seus exíguos conhecimentos. Se os próprios homens, aos quais o acesso à instrução era muito mais fácil, se revelavam incapazes de ministrar o ensino de primeiras letras, lastimável era o nível de ensino nas escolas femininas cujas mestras estiveram sempre mais ou menos marginalizadas do saber.

Ademais, as formas de educação variavam de acordo com a classe social e a etnia, além da religião à qual pertencessem as crianças. Nos grupos sociais privilegiados, além das noções básicas de leitura, escrita e de matemática, as meninas aprendiam piano e francês, habilidades com a agulha (bordado e renda), de culinária e de mando das criadas. Aprendiam também

formas de tornarem-se companhias agradáveis para os seus maridos e de bem representá-los socialmente.

Crianças negras e índias ficavam fora da escola pública enquanto os imigrantes tinham propostas de educação diferenciadas em função das suas origens, bem como da sua forma de inserção na produção e na sociedade brasileira. De modo geral, as meninas das camadas populares estavam sempre envolvidas com as tarefas domésticas ou da roça. A escolarização das meninas não era vista como prioritária por seus pais e também não se constituía preocupação do poder público.

Em contrapartida, diante do processo de modernização que o país começava a experimentar, em meados do século XIX a sociedade brasileira reclamava o descaso com a educação e reivindicava a criação de escolas de formação de professores, já que o nível do ensino ministrado nas escolas à época era considerado bastante precário. Assim, “o abandono da educação nas províncias brasileiras, denunciado desde o início do Império, vinculava-se, na opinião de muitos, à falta de mestres e mestras com boa formação” (LOURO, 1997c, p. 448).

Por esta razão, a exemplo do que acontecera na Alemanha e na França, começaram a ser criadas no Brasil as primeiras escolas de formação de docentes, denominadas escolas normais, que inicialmente vetavam o acesso às mulheres. Estas, somente mais tarde, começaram a adentrar os espaços dessas escolas que deveriam formar professores e professoras em classes separadas e, de preferência, em turnos ou até mesmo em prédios distintos. No entanto, a oferta de uma formação profissional para ambos os sexos representava um elemento inovador para a época, uma vez que o trabalho feminino fora de casa era rejeitado por vários setores da sociedade.

As escolas normais constituídas como “escolas de formação profissional de grau médio, destinavam-se à formação propedêutica e pedagógica do magistério primário” (SAFFIOTI, 1976, p. 222). Porém, além do objetivo de formar profissionais “vocacionados” para o ensino das primeiras letras, essas escolas visavam também à “formação para a moralização e o exercício da obediência”, conteúdos que se faziam presentes nas disciplinas: Instrução



Moral e Religiosa e Leitura Refletida da Constituição do Império. (CHAMON, 2005, p. 81).

Seu currículo, extremamente simples, com exceção das disciplinas pedagógicas – Pedagogia e Legislação do Ensino – era constituído por aquelas matérias que o professor deveria ensinar na escola primária, de modo que sua proposta de ensino representava apenas uma extensão do ensino elementar. De acordo com Primitivo (1939, p. 128-128), o currículo das escolas normais era composto pelas seguintes matérias:

Instrução Moral e Religiosa; Gramática da Língua Nacional; Aritmética, Sistema Métrico e Elementos de Geometria; Noções Gerais de Geografia e História, Geografia do Brasil, mormente da Província; Leitura refletida da Constituição do Império; Pedagogia e Legislação do Ensino; uma aula de Desenho Linear e de Música.

A demanda para as escolas normais foi, em sua maioria, de mulheres desde as primeiras décadas de sua criação. Isso porque sua proposta de ensino não se apresentaria atraente para as camadas privilegiadas da sociedade brasileira, resultando que:

[...] os poucos rapazes que frequentavam a escola normal eram oriundos dos estratos mais desprestigiados da população e que viam, aí, uma oportunidade de ascensão social, quer com a possibilidade de emprego imediato como professores normalistas da escola elementar, quer tendo um maior acesso ao processo de escolarização.

Assim, em 1874, as escolas normais recebiam e formavam muito mais mulheres do que homens. Esse dado sugere que, já naquele momento, iniciava-se o processo de feminização do magistério. De acordo com Louro (1997a), a feminização do magistério deveu-se em parte ao processo de urbanização e industrialização, do final do século XIX e início do século XX, que absorveu a mão-de-obra masculina em outros setores, entre os quais, a indústria. Influenciados pela oferta de empregos em setores mais rendosos, os

homens começariam a deixar as salas de aula e passariam a se dedicar a outras atividades. Assim, de acordo com Fagundes (1999, p. 58):

[...] por um lado, esta tendência foi atribuída à concepção do magistério como extensão da maternidade, destino 'primordial' das mulheres, mas, por outro, à série de intervenções de controle do Estado sobre a docência, ao determinar conteúdos e níveis de ensino, exigir credenciais dos educadores e horários livres para o ensino que, por certo, associadas a condições como baixos salários dos docentes, afastaram os homens dessa carreira e os conduziram a profissões mais rentáveis.

Entre os múltiplos fatores que resultaram na feminização do magistério, Rosemberg (1992, p. 152) chama a atenção para "o dúbio uso da ideologia de participação da mulher na sociedade, ora como mãe e dona-de-casa, ora como trabalhadora". Segundo essa pesquisadora a variável sexo foi, ao longo da história, manipulada socialmente para envolver profissionalmente maior ou menor número de mulheres, em determinados momentos. De acordo com Fagundes (1999, p. 63) "[...] as mulheres se direcionam a carreiras que a sociedade delimita como mais adequadas a elas. Dessa forma, o magistério solidificou-se como profissão feminina, posto que cuidar e servir adequavam-se perfeitamente à destinação da mulher".

Contudo, apesar de o processo de feminização do magistério haver se iniciado desde a criação das escolas normais, a inserção das mulheres na atividade docente não se deu sem o enfrentamento de muitos obstáculos.

### **Amor, doação e vocação: notas sobre os embates em torno da docência feminina**

A inserção das mulheres na atividade docente não se deu de forma pacífica, mas ao contrário, envolveu discussões e polêmicas. Esse embate, tal como aconteceu com a universalização do masculino, fundamentou-se na racionalidade científica e na noção de natureza que ancorava a compreensão a respeito das diferenças entre os gêneros à época. Alguns setores sociais,

apoiados nos discursos jurídico, médico e psicológico, argumentavam que entregar a educação das crianças às mulheres seria uma “temeridade”, uma “insensatez”, em virtude de estas possuírem um “cérebro pouco desenvolvido” em função do “desuso” (SAFFIOTI, 1976, p. 211). Outros setores, no entanto, reconheciam a ‘natural’ inclinação da mulher para o trato com as crianças e defendiam o argumento de que bastava pensar o magistério como extensão da maternidade para compreender que este não subverteria a função feminina fundamental, ou seja, a função de mãe de família.

No entanto, no início do século XX, alguns segmentos da sociedade reclamavam a ampliação de vagas nas escolas normais, a fim de atender a vontade de aprender das moças que, em grande número, prestavam concurso de admissão a essas escolas. À época, a procura das mulheres pela escola normal era crescente, enquanto entre os homens a demanda decrescia e, em consequência, a redução no número de professores formados deixava as salas de aula masculinas ameaçadas de ficar sem docentes. Fazia-se necessário, portanto, alterar algumas disposições sociais, entre elas, a de que a partir de então as mulheres poderiam dar aulas em turmas masculinas, desde que os meninos tivessem no máximo dez anos e as normalistas já houvessem completado vinte e três anos de idade. (PRIMITIVO, 1939).

Assim, os diferentes sexos passariam a ocupar o espaço comum da escola e era necessário salvaguardar a sexualidade dos meninos e das professoras. A mulher, concebida como frágil, precisava ser protegida, além disso, qualquer trabalho fora do lar constituía um risco, uma vez que nenhuma forma de trabalho deveria afastar a mulher da vida familiar, dos deveres domésticos, da alegria da maternidade e da pureza do lar. A profissionalização não poderia, portanto, chocar-se com a feminilidade.

Nesse sentido, a inserção das mulheres no magistério contou também, a exemplo do que aconteceu com as operárias nas fábricas, com a justificação, por parte de alguns setores, de que o trabalho fora do lar destruiria a família. O trabalho fora de casa deveria ter, portanto, um caráter transitório e, por isso mesmo, destinar-se a moças solteiras até o casamento, ou a mulheres sozinhas: viúvas e solteironas.

Por outro lado, setores favoráveis ao exercício do magistério pelas mulheres defendiam a tese da compatibilidade entre a docência e os cuidados com a família, utilizando como justificativa o fato de que as professoras ficariam afastadas do lar em apenas um turno e, desta forma, disporiam de tempo para dedicar-se aos afazeres domésticos.

Esse mesmo argumento seria utilizado juntamente com a condição transitória do trabalho feminino para manter os baixos salários das mulheres, uma vez que, reforçava a ideia de que o magistério representava apenas uma complementação salarial. Dessa forma, o sustento da casa considerado como responsabilidade do homem, caracterizava sua capacidade provedora, apontada como sinal de masculinidade. Em contrapartida, ao se considerar o salário da mulher como complementar, deixava-se de levar em conta, inclusive, as situações em que as mulheres eram provedoras da manutenção do lar.

Apesar do embate travado na sociedade a respeito da inserção e permanência das mulheres no exercício do magistério, a escola de formação de professores - homens e mulheres - transforma-se, em pouco tempo, em escola de mulheres. A procura pelos Cursos Normais, por parte das mulheres, cresce aceleradamente e a escola de formação docente se feminiza.

No entanto, o magistério passaria a ser representado como atividade de amor, de entrega e de doação, ou melhor, de vocação. O conceito de vocação, segundo Fagundes (1999), traz em seu bojo a compreensão de que as pessoas são possuidoras de um conjunto de tendências inatas para determinados trabalhos ou atividades. Esse conceito, ancorado na crença de existência de atributos biológicos de diferenciação entre os gêneros, fundamentaria, a 'destinação' da mulher para a carreira do magistério. Assim, o conceito de vocação, evocado para justificar a inserção das mulheres no magistério, seria, mais tarde, de tal forma, internalizado pelas professoras, que passaria a ser apresentado como principal razão de escolha da profissão.

A atividade docente passaria, a partir de então, a ser associada a características tidas como naturalmente femininas, tais como: a paciência, a afetividade, a abnegação, a doação, a minuciosidade, o jeito para lidar com crianças. Estas características, associadas à religião, fomentariam a ideia de

que a docência constituía-se como sacerdócio e não como profissão. “A representação do magistério é, então, transformada. As professoras são compreendidas como mães espirituais – cada aluno ou aluna deve ser percebido(a) como seu próprio filho ou filha”. (LOURO, 1997b, p. 97).

Constrói-se assim, a imagem da professora como trabalhadora dócil, dedicada e pouco reivindicadora. Imagem esta que dificultará mais tarde as discussões sobre salário, carreira e condições de trabalho, enfim sobre a profissionalização docente.

### **Escolarização e profissionalização das mulheres**

No final do século XIX, a escola normal representava uma das raras opções de escolarização para as mulheres. O curso normal, entretanto, não dava acesso ao ensino superior, constituindo-se assim na etapa final da escolaridade feminina. O número de escolas secundárias para moças, liceus provinciais e colégios particulares religiosos, era bastante reduzido. O Colégio Pedro II, exclusivamente masculino, por ser considerado oficialmente a única instituição de ensino secundário do país, era também responsável pelos concursos de admissão para os cursos superiores, o que praticamente impossibilitava o acesso das mulheres a este nível de ensino, até as primeiras décadas do século XX. “As condições sociais bloqueavam a profissionalização feminina em todos os setores cujas atividades fossem, tradicionalmente, consideradas exclusivamente masculinas” (SAFFIOTI, 1976, p.199).

Por outro lado, as mulheres da classe média brasileira, no contexto da modernização vivida pelo país na primeira metade do século XX, buscavam oportunidades de ascensão social, tendo na renovação e ampliação do sistema educacional sua oportunidade de inserção cultural e econômica através da escolarização. De acordo com Bruschini e Amado (1988), em 1930, as mulheres começaram a ter a possibilidade de ampliação do seu nível de escolaridade, já que, a escola normal passou a ser profissionalizante. A partir de então, para cursar o ensino normal era necessário já haver cursado o

ginásio completo. Porém, o acesso ao ensino secundário propedêutico e ao ensino superior permanecia vetado às mulheres.

Ainda na primeira metade do século XX, a Reforma Gustavo Capanema<sup>2</sup> instituiu o ensino secundário feminino com poucas diferenças entre os currículos destinados aos homens e às mulheres. Contudo, manteve a segregação entre os sexos, ao sugerir que a educação para as mulheres fosse ministrada em classes exclusivamente femininas. A educação das mulheres deveria estar orientada, para a ‘natureza feminina de sua personalidade’. Em função da própria lei, os cursos “passaram a preparar as mulheres para profissões consideradas adequadas ao seu sexo, como aquelas relacionadas com a educação e a saúde” (BRUSCHINI e AMADO, 1988, p. 4). Todavia, a mesma lei trazia em seu bojo uma contradição, já que, o curso secundário feminino assegurava às mulheres o direito de ingressarem nas escolas superiores.

A exemplo do magistério primário, o ingresso das normalistas nos cursos de Pedagogia também se deu de forma acentuada. A Lei nº 1821 de 12/02/1953 propugna a ampliação da articulação entre o ensino normal e o ensino superior e estende o direito de ingresso das mulheres aos demais cursos. Contudo, a existência da referida Lei não alterou a escolha das moças pelos cursos de formação de professores. De acordo com Saffioti (1976), a valorização social da atividade docente como própria da mulher, a dificuldade de acesso destas a outros cursos superiores, em função da prestação de exames, ou as restrições legais impostas às mulheres, constituíram-se como elementos fundamentais da orientação profissional feminina. Assim, de acordo com Saffioti (1976, p. 228), “independentemente da vocação profissional das mulheres, a sociedade decidiu em que setor das atividades econômicas seria empregada a força de trabalho feminina”.

Do mesmo modo, o magistério secundário também se consolida como ocupação feminina a partir do ingresso, em massa, das mulheres nos cursos de formação para a docência. A feminização do magistério secundário,

---

<sup>2</sup> A Reforma Gustavo Capanema foi instituída pelo Decreto-Lei nº 4.244, de 09/04/1942.

segundo Bruschini e Amado (1988), teria como causas a perda de prestígio da profissão, a exemplo do que acontecera com o magistério primário, e a restrição das oportunidades de inserção das mulheres no mercado de trabalho em outros setores.

De acordo com Garcia (1994), no final dos anos 1930, o magistério de nível superior apresentou-se também como uma das restritas opções de profissionalização para mulheres de classe média da época, que passaram a ocupar a maioria das cadeiras da área pedagógica nas Faculdades de Filosofia. Pode-se observar, portanto, que o ingresso das mulheres no ensino superior se deu concomitantemente com a criação das Faculdades de Filosofia no final dessa década, mais precisamente em 1939. Esse período de expansão do ensino superior contou com a escassez de docentes para os cursos de Pedagogia, oferecendo, portanto, benefícios para a educação feminina e para a inserção das mulheres no magistério de nível superior.

Destaca-se ainda que além das restritas opções de profissionalização para as mulheres, alguns setores da própria academia reservavam a elas um lugar de desprestígio. Essa era, por exemplo, a situação no Instituto de Física da USP, onde segundo depoimento da professora Anna Maria Pessoa de Carvalho: “professor bom dá aula de teoria” e “teórico bom era para os homens” (GARCIA, 1994, p. 66). Enquanto isso, cabia às professoras ministrar aulas de laboratório ou de exercício<sup>3</sup>.

De acordo com Catani e outras (1997), a partir dos anos 1950, a presença feminina tornou-se predominante não apenas no magistério primário, mas também no secundário e, por conseguinte, nos cursos de formação de professores e professoras. A presença em massa das mulheres no magistério primário e em escala decrescente no magistério secundário e superior, não significaria, contudo, a ascensão feminina à valorização profissional. Ao contrário, ao mesmo tempo em que a figura feminina passava a ocupar a maioria dos espaços escolares, parece ter se iniciado um processo de desvalorização da profissão docente.

---

<sup>3</sup> As aulas de laboratório ou de exercício eram para professores médios (iniciantes) e mulheres.

Esse processo, no entanto, não se deu de forma natural e inevitável, foi gestado desde o início do século XIX, quando os currículos escolares previstos para as mulheres incluíam os trabalhos manuais e as boas maneiras, excluindo a geometria que, fazia parte apenas do currículo dos homens. Essa mesma determinação curricular permitia que se pagasse menor salário a quem desconhecesse a geometria. A desqualificação e a desvalorização do magistério parecem passar, antes de tudo, pela desvalorização do trabalho feminino, fundamentado, sobretudo, no domínio dos conhecimentos científicos. Nesse sentido, pode-se compreender que esta desvalorização

[...] foi resultado de seleção de alternativas e escolhas efetuadas por agentes políticos que, diante de condições concretas dadas, optaram por aliar a formação de professores, e o próprio magistério, a um menosprezo pelo feminino, ocultado no discurso, mas revelado pelos baixos salários. (CATANI, 1997, p. 26).

Por outro lado, os cursos de formação de professores, incluindo os de Pedagogia, destinados a uma maioria de mulheres, passaram a contar com alguns fatores como a fragmentação, a esquematização, a descontextualização e a infantilização de saberes que acabariam por contribuir com a desqualificação e a perda de prestígio do magistério.

No entanto, apesar das dificuldades enfrentadas pelas mulheres em sua trajetória profissional no exercício do magistério, estas, ocupando inicialmente a maioria dos espaços das escolas de ensino primário, iniciam o século XXI representando maioria também nas séries terminais do ensino fundamental, no ensino médio e nos cargos de especialistas em educação, de acordo com Carvalho (1999).

Contudo, a partir dos anos 1970, a força de trabalho feminina passa por transformações que, refletem o desenvolvimento dos níveis de escolaridade das mulheres, possibilitando sua inserção em outros setores da economia, a busca pela qualificação profissional após o término dos cursos, a presença feminina crescente nos cursos de pós-graduação e a oferta de melhores



salários em outras ocupações. Esses fatores, aliados às exigências do mundo do trabalho provocaram mudanças nas escolhas profissionais das mulheres.

Assim, apesar de o magistério se constituir ocupação predominantemente feminina, outras atividades, entre as quais as burocráticas e administrativas, já dividem a força de trabalho feminina com a atividade docente.

**ABSTRACT:** This text aims at recuperating memory elements about the insertion process of women as both students and teachers within Brazilian educational context. This study deals with a bibliographical revision which seeks to understand some founding elements of national education during the colonial period, as well as some social transformations emerged from the nineteenth century onwards that demanded for schooling within several segments of society, including women. Taking these facts into account, the demand for a sort education for girls emerged with presence of women in classrooms as students and teachers. The Brazilian school initially thought by and for men, opened their doors for women because female students needed a female figure as a teacher since male students used to have a male teacher. This article still discusses briefly the feminizing process of teaching from the creation of schools of teaching training: the normal schools, which trains more women than men, end up feminizing itself and contributing to professionalization of women teachers.

**Key words:** Education for Women. Teaching feminizing. Teaching training.

## REFERÊNCIAS

BRUSCHINI, Cristina e AMADO Tina. Estudos sobre mulher e educação: algumas questões sobre o magistério. Cadernos de Pesquisa nº 64. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1988, p. 4-13.

CARVALHO, Marília Pinto de. **No Coração da Sala de Aula:** gênero e trabalho docente nas séries iniciais. São Paulo: Xamã, 1999.

CATANI, Denise Barbara et. al. História, memória e autobiografia na pesquisa educacional e na formação. In: \_\_\_\_\_. **Docência, memória e gênero:** estudos sobre formação. São Paulo: Escrituras editora, 1997.

CHAMON, Magda. **Trajetória e feminização do magistério:** ambiguidades e conflitos. Belo Horizonte: Autêntica/FCH-FUMEC, 2005.

FAGUNDES, Tereza C.P. Carvalho. A Mulher como Profissional de Educação: alguns aspectos de sua trajetória de formação. Revista da FAGED nº 3. Salvador: FAGED/UFBA, 1999, p. 57-77.

GARCIA, Maria Manuela Alves. A Didática e seus Agentes nas Faculdades de Filosofia: As Instituições, os Professores e seu Recrutamento. In: \_\_\_\_\_. **A Didática no Ensino Superior.** Campinas, SP: Papyrus, 1994, p. 49-67.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, Sexualidade e Educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997b.

\_\_\_\_\_. Gênero e Magistério: identidade, história, representação. In: **Docência, memória e gênero**: estudos sobre formação Catani, Denise Barbara. et al. (org.). São Paulo: Escrituras Editora, 1997a.

\_\_\_\_\_. Mulheres em Sala de Aula. In: Del Priore, Mary. (org.) **História das Mulheres no Brasil**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 1997c.

PRIMITIVO Moacyr. **A Instrução e as Províncias**. São Paulo: Cia. Editora Nacional, vol.1 e 2. 1939.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil (1930/1973)**. 21. ed. Petrópolis RJ: Editora Vozes, 1978.

ROSEMBERG, Fúlvia. Educação Formal e Mulher: Um Balanço Parcial da Bibliografia. In: Costa, A e Bruschini, C. (orgs.). **Uma Questão de Gênero**. Rio de Janeiro e São Paulo: Rosa dos Tempos e Fundação Chagas, 1992.

SAFFIOTI Heleieth. **A Mulher na Sociedade de Classes**: Mito e Realidade. Petrópolis: Ed.Vozes, 1976.

VICENTINI, Paula Perin. LUGLI, Rosário Genta. **História da Profissão docente no Brasil**: representações em disputa. São Paulo: Cortez editora, 2009.

\*Recebido em setembro de 2011.

\*Aprovado em dezembro de 2011.