



O ACESSO E A OCUPAÇÃO DO ESPAÇO DOCENTE PELA MULHER NO “ENSINO PRIMÁRIO” NO BRASIL E EM PORTUGAL¹

ACCESS AND TEACHING SPACE OCCUPATION BY WOMEN IN ELEMENTARY SCHOOL IN BRAZIL AND PORTUGAL

ACCESO Y OCUPACIÓN DE LA ENSEÑANZA POR LA MUJER EN LA ESCUELA PRIMARIA EN BRASIL Y PORTUGAL

Amanda Oliveira Rabelo²

Resumo: Este capítulo apresenta alguns resultados de uma investigação comparada entre Portugal e Brasil, analisando as diferenças de contexto histórico-social destes locais e dos respectivos professores/as do “ensino primário”, desde o período da colonização do Brasil por Portugal até os dias atuais, buscando compreender a história de como o magistério primário se feminizou e de como os homens o abandonaram. Desejamos apresentar abordagens teóricas sobre história da educação, elegendo bibliografias de ambos os países que fizessem análises históricas com escolhas documentais alargadas e/ou diferenciadas, com ênfase à análise das narrativas e dos discursos, bem como fontes oficiais e dados estatísticos.

Palavras-chave: Formação docente. Mulher. Feminização do magistério. Estudo comparado.

Abstract: This paper presents some results of a comparative research between Portugal and Brazil, analyzing the differences of historical and social context of these places and the respective teachers of "elementary school", from the period of colonization of Brazil by Portugal to the present day, seeking to understand the history of how the primary magisterium became feminized and how men abandoned it. We wish to present theoretical approaches on the education history, choosing bibliographies from both countries that make historical analyzes with extensive and/or differentiated documentary choices, with an emphasis on the analysis of narratives and discourses, as well as official sources and statistical data.

Keywords: Teacher training. Woman. Feminization of teaching. Comparative study.

Resumen: Este artículo presenta algunos resultados de una investigación comparativa entre Portugal y Brasil, el análisis de las diferencias en el contexto socio-histórico de estos sitios y sus profesores de la "enseñanza primaria" de la época de la colonización de Brasil por Portugal hasta la actualidad, buscando comprender la historia de cómo el magisterio primario se feminizó y de cómo los hombres lo abandonaron. Deseamos presentar enfoques teóricos sobre historia de la educación, eligiendo bibliografías de ambos países que hicieran análisis históricos con elecciones documentales amplias y/o diferenciadas, con énfasis en el análisis de las narrativas y de los discursos, así como fuentes oficiales y datos estadísticos.

Palabras clave: Formación docente. Mujer. Feminización del magisterio. Estudio comparado.

Envio 09/02/2018

Revisão 15/02/2018

Aceite 10/10/2018

¹ Este artigo traz algumas investigações como parte de um projeto de pós-doutoramento financiado pela FCT.

² Pós-doutora Educação pela Universidade de Coimbra e pela UFRJ. Doutora em Ciências da Educação pela Universidade de Aveiro. Professora adjunta da UFF/INFES. Email: amandaorabelo@hotmail.com.

Introdução

Neste capítulo, buscamos compreender a história de como o magistério primário se feminizou e de como os homens o abandonaram. Desejamos apresentar um esboço de algumas abordagens teóricas sobre história da educação (as bibliografias já produzidas sobre o assunto) que nos apoiarão na nossa busca.

Sabemos que, como Nóvoa e Catani (2000, p. 1-2) nos apontam, os estudos comparativos não podem limitar-se a constatar o que ocorre em cada país, apontando similaridades e diferenças, pois para compreender o outro é preciso efetuar uma história de sentidos, perceber os sentidos que as diferentes comunidades dão às suas ações para construir/reconstruir o mundo, assim como os discursos que alimentam lógicas de discriminação e/ou dependência, que constroem maneiras de pensar e de agir.

Contudo, Madeira (2006, p. 39-40; 46) demarca que a mudança dos nossos paradigmas não se tem demonstrado tarefa fácil, pois é preciso converter o olhar auto-referenciado da investigação comparada em educação em um conjunto de propostas capazes de integrar as experiências, os sentidos e as sensibilidades do outro num mesmo plano de análise, refletindo sobre as condições sobre as quais é possível construir um programa de trabalho acerca da educação, duplamente referido à comparação histórica e ao espaço ocupado por uma mesma língua. Temos que rever os conceitos (de aluno, de professor, de cultura escolar) e considerar que tratamos de “outra escola” em um contexto espaço-temporal diferente.

Sabemos destas dificuldades e tentamos nos desviar delas, elegendo bibliografias de ambos os países que fizessem análises históricas com escolhas documentais alargadas e/ou diferenciadas (fontes orais, fontes oficiais, fontes literárias de vários tipos...), que deram ênfase também à análise das narrativas e dos discursos (não só os preponderantes, mas também os que foram silenciados). Como complemento buscamos algumas fontes oficiais e dados estatísticos, porém sabemos que os números podem conter erros e falsear dados, como nos indica Sousa (2006, p. 64-82), as estatísticas são um cálculo entre outros, são imagens de síntese que precisam ser analisadas frente a outras fontes. Estamos cientes de que apresentamos apenas um indicativo dos principais aspectos levantados no Brasil e em Portugal sobre esta temática, mas tendo o cuidado de tentar compreender os sentidos históricos que foram dados por cada país, em cada momento. No entanto, não localizaremos uma essência para os acontecimentos,

preferimos diagnosticar os discursos que circulavam e a preponderância de algumas representações sobre outras.

Damos ênfase à questão da educação feminina e das escolas de formação de professores/as), porque compreendemos que a forma como se processou a educação feminina no Brasil e em Portugal e a institucionalização das escolas de formação de professores/as impulsionaram a feminização do magistério e o afastamento dos homens da docência.

Um dos primeiros passos para que acontecesse a feminização da profissão docente foi a forma como a escolarização feminina se iniciou e os discursos que envolveram a entrada das mulheres na escola. Considerada inicialmente como desnecessária ou perigosa, a educação feminina começou aos poucos a ser defendida como forma de alcançar o progresso, pois era necessário que as mulheres (que eram responsáveis pelos filhos) tivessem algum saber para que a “ignorância não reinasse dentro dos lares” e, conseqüentemente, na sociedade. Ao mesmo tempo, temia-se a “promiscuidade”, por isso, as meninas tinham que ser ensinadas por mulheres e separadamente dos meninos. Esta educação começou de forma tímida, como uma fagulha, mas permitiu que o fogo da educação feminina se alastrasse e que a mulher fosse vista (não sem resistências), tanto no Brasil quanto em Portugal, como a educadora por excelência.

Quanto à formação de professores/as, Almeida (1998, p. 75-76) aponta que a “feminização do magistério trouxe também a feminização do curso de formação, ou vice-versa, não se podendo afirmar o que começou primeiro”. A entrada maciça das mulheres na profissão mudou a escola como instituição, pois logo após terem ocupado o magistério primário, as mulheres conseguiram acesso ao secundário, puderam frequentar as universidades, e, paulatinamente, foram dirigindo-se para outras profissões. Desta forma, o magistério primário também representou o ponto de partida das conquistas e das lutas femininas (que progressivamente foram estendidas das classes médias e altas para as classes trabalhadoras, que também passaram a ingressar no magistério). Outros autores, como Werle (2005), também focalizam a formação inicial como um fator de feminização do magistério, como divulgadores de forma de ser “professor/a”.

Argumentos parecidos são referidos por autores portugueses. Araújo (2000, p. 110) defende que, associada à pouca possibilidade de trabalho além da docência, as mulheres se apropriaram do ensino como forma de se proporcionarem uma vida mais independente, o que

era possibilitado com a entrada nas Escolas Normais³. Benavente (1990, p. 81) também cita a distribuição geográfica das Escola Normais em Portugal que tornava esta formação mais acessível às raparigas do que outros cursos médios como uma das razões⁴ para a feminização da profissão docente (que não aconteceu somente em Portugal).

A formação de professores é, como afirma Nóvoa (1992, p. 18), um “momento-chave da socialização e da configuração profissional”, por isso destacamos que a entrada e a feminização do corpo discente (e docente) das Escolas Normais foi um dos maiores potenciadores da feminização do magistério, entendida como o aumento quantitativo das mulheres na docência e da circulação de discursos defensores da entrada (e predomínio) das mulheres no magistério e das qualidades ditas “femininas” para o exercício desta profissão.

Contudo, como nos aponta Nóvoa (1987, p. 320), a construção da profissão docente é um processo muito complexo, que não pode ser estudado de forma rígida e simplista, como se as diferentes etapas se sucedessem inexoravelmente a outras. Interessamo-nos pelas grandes fases de construção da profissão docente, mas sabemos que dentro delas há contradições; enfim, os passos que destacamos foram acompanhados de vários discursos (favoráveis e desfavoráveis), ações, avanços e retrocessos, enfim, de uma complexidade de fatores que não nos permite apontar uma causa e um caminho linear para esta feminização. Ao contrário, várias descontinuidades, continuidades e rupturas marcam de forma mais forte este processo. Assim, parafraseando Nóvoa (1992), este não se trata de um texto fechado, mas de ideias abertas, que esperamos que possam ser cada vez mais abertas.

Conferimos agora, resumidamente, como aconteceu a feminização do magistério no Brasil e em Portugal. Esperamos, assim como Nóvoa (1991), que ao reavivar esta memória possamos contribuir para a produção de novos futuros da profissão docente.

³ As entrevistadas de Araújo (2000) demonstram algumas das motivação das mulheres para a escolha a escola normal: porque era um curso mais rápido do que o curso universitário (que possibilitava trabalhar e casar mais rápido); pela escassez de oportunidade de trabalho para as raparigas; porque era inteligente e gostava de ler; por ter contato com o ensino na família.

⁴ Além da desvalorização progressiva do estatuto econômico e profissional dos professores do ensino primário e da ideologia divulgada sobre a necessidade de “vocações femininas” para o trabalho com crianças pequenas.

Da época monárquica em Portugal e colonial no Brasil até o início do século XX: a quase inexistência da educação feminina e da formação dos professores

Desde a formação do Estado Português, a religião passou a estar associada ao sistema político, portanto tornando-se a principal responsável pela educação⁵. Neste contexto, a educação em Portugal esteve a cargo dos jesuítas quase por dois séculos, expandindo o ensino por todo o Continente Português e no Ultramar (Carvalho, 1986); isto aconteceu, principalmente, porque, em Portugal, a Companhia de Jesus encontrou grande prosperidade e recebeu várias prerrogativas do rei⁶, por isso criaram as suas escolas públicas (nas quais os jesuítas eram os mestres), onde passou a ser permitida a frequência de estudantes não jesuítas.

Em 1553, abre-se a primeira escola pública dos jesuítas em Lisboa, propondo ensino gratuito (o que interessava a pobres e a ricos), por isso, logo no primeiro ano, a procura cresceu cada vez mais, abrindo mais salas e outros colégios⁷. No entanto, o excessivo número de alunos e a escassez de mestres devidamente preparados trouxeram dificuldades⁸, talvez os próprios jesuítas não previam tamanha ânsia por acorrer à escola. Carvalho (1986, p. 292-386) indica que possivelmente os pais mandavam os filhos às escolas, pois queriam aproveitar a aberta oportunidade de acesso à instrução, independentemente da entidade que as tivesse criado.

No entanto, o ensino feminino não é concretizado, mesmo com a expulsão dos jesuítas por Marquês de Pombal, em 1759 (com as consequentes reformas do ensino, inclusive o subsídio literário criado em 1772)⁹, bem como a maior importância e verbas que as classes régias de escrever, ler e contar passam a receber, após a destituição de Pombal, em 1777¹⁰.

⁵ Sobre a forma como a educação se dava antes da definição das fronteiras de Portugal (no século XII) até o século XVI, e sobre o surgimento da Companhia de Jesus a partir da Reforma e da reação da Igreja, ver Carvalho (1986).

⁶ Como sua primeira “casa própria” que foi em Lisboa (recebida em 1541) e o Colégio de Jesus, em Coimbra (1542).

⁷ Em 1554, já eram 600 alunos, 40 eram da primeira nobreza.

⁸ Os mestres reclamavam, por exemplo, de cansaço, excesso de alunos, de que os alunos não aprendiam; o que motivou um seminário de professores em 1565.

⁹ Um imposto inédito na Europa com o objetivo de contratar e pagar os professores pelo país (no entanto desenvolve mais os centros burgueses no litoral) (Carvalho, 1986).

¹⁰ Em 1777, 11% das verbas iam para os mestres de ler, escrever e contar, em 1781, passa para 43%. De 1777-1781 o número destas classes régias triplicam e as de filosofia, grego e retórica diminuem (que são novamente entregues aos religiosos.) Em 1780/1790, estabiliza-se o número de mestres em cerca de 700 (Nóvoa, 1991, p. 65-70).



Enfim, na mentalidade da época, a mulher não precisaria se instruir, pois era encarada pela sociedade e pela igreja como “pecadora” e só poderia ser controlada no seio da família, da maternidade e da fé. Além disso, conforme percebemos na literatura¹¹, a mulher é considerada incapaz de aprender e a instrução só lhe seria prejudicial. Assim, apesar da “retirada” da educação das mãos do clero, o pensamento sobre a educação não muda muito e a educação¹² feminina continua sendo considerada inútil ou, no máximo, associada com a maternidade (ou seja, a mulher como mãe tinha que ter conhecimentos só para ensinar aos filhos e incentivar o progresso).

De acordo com Araújo (2000), a educação feminina, até o século XVIII, atingia um número muito pequeno de mulheres e tinha conteúdos muito diferentes dos masculinos, acontecia somente em poucas escolas particulares, em conventos ou com preceptoras ensinando nas casas.

No Brasil colonial, a situação era parecida. Várias autoras salientam que a educação feminina era praticamente nula, quando existia era restrita/voltada ao cuidado da casa, do marido e dos filhos, só para ter um reduzido acesso à leitura e aguardar o casamento (geralmente feita por professoras particulares/preceptoras ou nos conventos). Tradição trazida de Portugal (e da Europa) que na época considerava a mulher um ser inferior que devia ser calada, sem saber ler e escrever (Almeida, 1998; Beltrão & Alves, 2004; Gaspari, 2003; Ribeiro, 2000; Stamatto, 2002), portanto aprecia-se que:

A herança recebida de Portugal acerca da educação feminina teve suas origens num quadro ancestral herdado pela mentalidade brasileira desde a Colônia. Mesmo após sua emancipação da Metrópole, o Brasil ainda continuou veiculando seus pressupostos, aliando-se a essa mentalidade rígida, moralizadora e tradicional (Almeida, 1998, p. 57).

Estas foram as bases da educação da mulher brasileira que influenciaram nossa cultura por vários séculos. Gaspari (2003, p. 1-2) observa que, nos meados do século XVI, na metrópole (Portugal), a educação da mulher era vista com descaso e como desnecessária no que se refere

¹¹ Uma exceção é a obra de Verney (1746) que defende a educação feminina e confirma que em Portugal os homens acham as mulheres incapazes de qualquer gênero de estudo e erudição, por isso, pouquíssimas mulheres sabem ler e escrever e, das que o sabem, nenhuma o faz corretamente.

¹² Distingue-se educação (a socialização de normas e valores adequados) de instrução (acadêmica).

ao campo cultural; predominava no imaginário masculino a mentalidade (perceptível nas literaturas da época) de que a mulher tinha que ser mantida com pouca instrução, sem acesso à arte de ler e escrever, calada e restrita ao espaço privado doméstico. Esta mentalidade é transposta às mulheres brasileiras no período colonial. Entretanto, quem eram essas mulheres?

Poucas mulheres vieram ao Brasil no início da colonização. A primeira mulher branca de que se tem notícia chegou em 1534 (Gaspari, 2003, p. 2). De acordo com Ribeiro (2006), os jesuítas¹³ preocupavam-se com a moral do português¹⁴ que chegava só, sem freios da família e encontrava indígenas nuas (“destituídas do falso pudor europeu quinhentista”), iniciando uma “fecundação desenfreada”, “utilizando”¹⁵ as indígenas, tanto para a sua satisfação sexual como para a expansão do “cunhadismo” (os parentes que iam ajudar a carregar o pau-brasil). Assim, na década de 1550, o Padre Manuel de Nóbrega¹⁶ pede ao Rei que mandasse vir mulheres brancas, portuguesas para reproduzirem os filhos dos colonizadores, não importava os seus qualificativos, importava que viessem “muitas e quaisquer delas” e que viessem para casar (é provável que essa fosse uma preocupação só dos padres por causa dos “pecados” cometidos pelos portugueses). O Rei¹⁷ mandou, então, as mulheres que não fariam falta em Portugal (órfãs, ladras, prostitutas, assassinas, alcoólatras...) (Ribeiro, 2006, p. 4-5; 14).

O próprio projeto de colonização influenciou a forma como se deu a educação: o colono inicialmente não trouxe sua família e nem o interesse de fixar-se nestas terras, seu objetivo era enriquecer e voltar para o seu lar (que era em Portugal). Construir escolas, locais de lazer, clubes, igrejas, transformar a colônia em um lar eram objetivos fora de cogitação, os padres (na

¹³ A Igreja católica era responsável pela educação no Brasil. Havia outros padres que ensinavam e catequizavam no Brasil, mas os jesuítas eram a maioria.

¹⁴ Paiva (2000) também descreve essa preocupação com a moral dos portugueses que, algumas vezes, chegam a justificar os “pecados” (matanças e sexualidade desregrada) no fato dos índios e negros serem escravos, não serem cristãos ou não ter alma.

¹⁵ Ribeiro (2006, p. 4-5) questiona o silenciamento da degradação feminina nas páginas dos livros de História do Brasil, que passam a impressão de que os indígenas não raciocinavam, não tinham sentimentos nem mesmo consciência do que lhes ocorria, como se vivessem alienadamente felizes na sua condição “natural”. As mulheres indígenas, subjugadas às vontades sexuais do colono português (que se utilizavam do corpo e da alma da mulher indígena, muitas vezes sem a preocupação de estarem nas machucando), calaram seus receios e medos, até porque não tiveram como deixá-los escritos.

¹⁶ O padre provincial responsável pelos jesuítas no Brasil.

¹⁷ Que enviou “degradados” (presos, ladrões, saqueadores, bêbados, assassinos...) requisitados pela Coroa para “contribuírem” com a colonização (e retirar os produtos que poderiam dar lucro ao Reino), já que a população de Portugal em 1500 não ultrapassava três milhões de pessoas (Ribeiro, 2006, p. 4).



maioria jesuítas) que se encarregassem disso (Ribeiro, 2006, p. 3). Enfim, Beltrão e Alves (2004, p. 3) afirmam que a economia colonial brasileira “deu pouca atenção ao ensino formal para os homens e nenhuma para as mulheres”.

Ironicamente a primeira reivindicação pela educação feminina no Brasil parece ter vindo dos índios, que, por volta de 1552, reivindicaram a instrução das índias ao Padre Manoel da Nóbrega, pois viam na mulher uma companheira e não entendiam o perigo que pudesse representar o fato de suas mulheres aprenderem a ler e a escrever, como os brancos os preveniam. Nóbrega encaminhou este pedido¹⁸ à Rainha de Portugal, Dona Catarina, que o nega por entender a iniciativa como ousada, até porque seria desnecessário oferecer educação às mulheres “selvagens” de uma “colônia distante que só existia para o lucro português”. A negação deve ser compreendida no contexto da época, quando, na metrópole, não havia escolas para meninas, ou seja, o Brasil estava pedindo mais do que as próprias filhas da nobreza tinham (Ribeiro, 2006, p. 13).

Ribeiro (2006, p. 9-12) conta que a primeira mulher brasileira que sabia ler e escrever parece ter sido uma descendente do amor de um branco com uma índia¹⁹. Ela enviou uma carta em 1561, reivindicando melhores condições de vida das crianças negras escravas e oferecendo dinheiro em troca da vida dessas crianças negras (a linguagem do dinheiro foi a única compreendida). Essa carta revela o quanto se sofria calada/o. A autora (2000, p. 81) também relata que até 1627 somente duas mulheres em São Paulo sabiam assinar o nome, o que mostra que nem mesmo as mulheres ricas estudavam (com raríssimas exceções que iam instruir-se em Portugal).

Até o século XVIII, os conventos eram a única forma institucional de educação permitida ao sexo feminino (não havia escolas formais para mulheres) e a única alternativa para a mulher que não queria casar ou que queria estudar. No entanto, os conventos surgiram no Brasil apenas na segunda metade do século XVIII²⁰ e representavam contradições: ao mesmo tempo que constituíam-se em alternativas para que a mulher pudesse estudar (ainda que de

¹⁸ Os padres acharam a ideia original e viam nessa educação feminina uma forma de moralização.

¹⁹ Provavelmente filha do amor de Caramuru, um amor descrito pela História e pelos romances.

²⁰ O primeiro convento fundado no Brasil foi em 1678 na Bahia, era considerado luxuoso e mundano (até lucrava emprestando dinheiro), esta imagem talvez fossem justificada porque as mulheres não eram vocacionadas, a maioria era enviada à força (porque erravam, porque traíam, porque os maridos queriam, porque os pais tinham muitas filhas, pelos irmãos para não dividir a herança) (Ribeiro, 2006, p. 87).

forma limitada) ou fugirem de casamentos indesejados, também serviram de suporte para encarcerar mulheres (Ribeiro, 2006, p. 87). Entre 1750 e 1850, a maior proporção de mulheres solteiras que a de homens fez dos conventos e casas de recolhimento femininas uma prática para as mulheres desamparadas ou solteiras (Stamatto, 2002, p. 3).

De acordo com Stamatto (2002, p. 4), a reforma feita pelo Marquês de Pombal em meados do século XVIII (que permite oficialmente a entrada das meninas na escola²¹ e a retirada da educação das mãos dos jesuítas para entregá-la aos mestres régios pagos pelo Estado²²) não representou um ensino extensivo a toda população no Brasil, muito menos às mulheres. Apenas algumas tentativas pontuais podem ter ocorrido com sucesso ocasionalmente (por exemplo, particulares ensinando em suas casas à clientela feminina).

Alguns autores também demarcam que as reformas pombalinas nunca conseguiram ser implantadas, o que provocou um longo período (1759 a 1808) de quase desorganização e decadência da educação no Brasil colônia, além disso, muitos colégios jesuítas nunca deixaram de existir²³.

Com a chegada da família real no Brasil em 1808, aconteceram algumas modificações na educação, embora não tenham representado uma grande diferença na escolarização para a maior parte da população²⁴. As principais modificações foram um aumento pequeno do número

²¹ Decretada em alvarás em 1755 e 1758 que determinaram que houvesse duas escolas de ensinar a ler e escrever: uma para os meninos e outra para as meninas.

²² Decretado em 1759.

²³ Maciel & Neto (2006, p. 475) afirmam que no Brasil “as consequências do desmantelamento da organização educacional jesuítica e a não-implantação de um novo projeto educacional foram graves, pois, somente em 1776, dezessete anos após a expulsão dos jesuítas, é que se instituíram escolas com cursos graduados e sistematizados. A reforma de ensino pombalina pode ser avaliada como sendo bastante desastrosa para a Educação brasileira e, também, em certa medida para a Educação em Portugal, pois destruiu uma organização educacional já consolidada e com resultados, ainda que discutíveis e contestáveis, e não implementou uma reforma que garantisse um novo sistema educacional. Portanto, a crítica que se pode formular nesse sentido, e que vale para nossos dias, refere-se à destruição de uma proposta educacional em favor de outra, sem que esta tivesse condições de realizar a sua consolidação”.

²⁴ De acordo com Faria Filho (2000, p. 144-145), herdamos do período colonial um número muito reduzido de escolas régias ou de cadeiras públicas de primeiras letras. Mas não podemos considerar que apenas aquele, ou aquelas, que frequentavam uma escola fora do ambiente doméstico tinham acesso às primeiras letras. Pelo contrário, a rede de escolarização doméstica atendia a um número de pessoas bem superior ao da rede pública estatal. Funcionavam em espaços cedidos pelos pais das crianças ou fazendeiros e pagos por quem o contratava. Também existiam as escolas em que um conjunto de pais se junta para criar uma escola e contratam coletivamente um professor. Existia, ainda, os colégios



de escolas de ler e escrever pelo erário real (a maioria era masculina, mas existiam também algumas femininas) e o início da preocupação com a formação dos mestres e seu método de ensino (o método mútuo). Entretanto, quase nada mudou na educação das mulheres, só os mais abastados contratavam preceptoras²⁵ estrangeiras para preparar suas filhas para serem boas esposas e mães (Gaspari, 2003; Ribeiro, 2000; Stamatto, 2002).

Em Portugal, a partir de 1815²⁶, a educação feminina começa a existir nas escolas estatais, em escolas exclusivas para o sexo feminino (desde então o número de matrículas femininas e o número de professoras aumentaram, ver anexos 4 e 6). A consideração de que não poderia haver contato entre mulheres e homens para não haver promiscuidade, fazia com que, ao abrir vagas nas escolas para as meninas, automaticamente abriam-se vagas para as professoras das mesmas (Araújo, 2000).

Outra grande mudança ocorre com a primeira preocupação com a formação de professores em Portugal (que se estendeu ao Brasil), que é introduzida em 1815 com as discussões sobre o método mútuo (ou lancasteriano, baseado em modelo inglês). Antes de formar os professores, existiram somente preocupações no sentido de selecionar os professores²⁷. Em 1816, cria-se uma escola Normal em Lisboa para a difusão desse método, onde pela primeira vez os professores foram escolarmente preparados para o desempenho da profissão; mas essa proposta visava à melhoria do exército (só alguns civis, crianças e adultos, tiraram proveito).

Em 1824 é criada uma Escola Normal em Lisboa para divulgar este método a professores que já estavam em exercício e os seus discípulos passam a ter preferência nos concursos²⁸ (Carvalho, 1986, p. 529-547).

masculinos e femininos e a preceptoria. Mas, com exceção dos colégios todos estes modelos de escola eram para crianças abastadas.

²⁵ Sobre preceptoras estrangeiras no Brasil ver, por exemplo, Ritzkat (2000) que descreve esta atividade e afirma que esta profissão que dava os seus últimos suspiros no fim do século XIX, pois o século XX trouxe alternativas profissionais para a mulher, a difusão dos colégios religiosos femininos no Brasil também contribuiu para a progressiva decadência das governantas e preceptoras. De 1849-1930, por exemplo, são fundados em M.G. 41 colégios religiosos femininos.

²⁶ Origina-se de um decreto de 1790 que nenhuma mulher será nomeada titular de uma classe régia, mas prevê contratar mestras de meninas; contudo ele só é executado em 1815 (Araújo, 2000; Nóvoa, 1987).

²⁷ Iniciais que antecedem as de formação, mas permanecem concomitantemente com estas.

²⁸ Essa escola funciona até 1928, pois D. Miguel entra no poder e a realidade escolar muda novamente: a vida dos professores e mestres é devassada para verificar as suas inclinações políticas, há perseguições

No Brasil, o primórdio da preparação de professores foram as escolas de ensino mútuo²⁹: em 1823, cria-se uma escola de primeiras letras pelo método de ensino mútuo para instrução das corporações militares, mas só em 1827 a instituição do ensino mútuo no Brasil é consagrada na lei (Tanuri, 2000, p. 62-63).

Nóvoa (1987, p. 427-430) destaca que de 1816 a 1844 são implementados em Portugal os primeiros esforços para organizar o ensino normal³⁰, difundindo o método mútuo aos professores. Em 1830, são criadas 14 escolas normais para difundir o ensino mútuo, mas seu funcionamento é irregular e contribui muito pouco para a formação de professores³¹.

No Brasil, em 1827³², são “criadas” escolas em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Brasil/Império, como consequência, selecionam-se mestres e mestras (embora as mulheres fossem dispensadas dos exames e, por isso, recebiam menos). A primeira lei de ensino, datada deste ano, representou um marco para a mulher no Brasil, pois ratifica o seu direito à instrução, mas também serve para acentuar a discriminação sexual: pois restringia o acesso das meninas às escolas primárias, não acolhia a co-educação, reforçava as diferenças nos conteúdos curriculares e na contratação de professores/as (por exemplo, somente as mulheres precisavam provar moralidade reconhecida) (Bruschini & Amado, 1988, p. 5).

Apesar da lei estabelecer a igualdade no salário dos professores/as aprovados, havia brechas para diferenciações salariais, pois caso não houvesse nenhum aprovado, autorizava-se contratar candidatos não aprovados³³ à condição de pagá-los com salários menores³⁴. A

e encerramento de escolas, chama-se os eclesiásticos para darem aulas (pela sua contribuição moral e isenção de cuidados domésticos) e autoriza-se em 1832 o retorno dos jesuítas (Carvalho, 1986).

²⁹ Forma exclusivamente prática, preocupando em ensinar as primeiras letras e preparar/instruir docentes, no domínio do método; seria depois retomada com o estabelecimento de “professores adjuntos”.

³⁰ O nome “Escola Normal” provém da França e é utilizado para designar um estabelecimento que dirige uma formação uniforme aos mestres, contribuindo à normalização (Nóvoa, 1987, p. 425).

³¹ Almeida (1981) considera que desde 1835 pode dizer-se que há formação de professores em Portugal, data em que se criam escolas normais nas capitais de distrito.

³² Denuncia-se porém, em 1893 que muitas não foram criadas, a maioria estava em estado deplorável, com professores ignorantes (homens), onde o subsídio literário não bastava para pagar o professorado.

³³ Stamatto (2002) destaca que com menor instrução as moças eram possivelmente as candidatas contratadas ganhando menos.

³⁴ Hilsdorf (1998, p. 521-522) menciona a contratação da primeira professora da província de São Paulo que passou no concurso e assumiu em 1828, não ensinava prendas domésticas às meninas em suas aulas, foi recriminada pela a autoridades, mas continuou sem ensiná-las até se aposentar. Outra professora (que ganhava 76\$800 réis anuais em 1929) que ensinava ler, escrever e contar e tarefas domésticas reclamou



diferenciação curricular justifica também uma diferenciação salarial entre professores e professoras, pois só os primeiros lecionavam geometria e recebiam mais por lecionar esta disciplina. Assim, as dificuldades somavam-se: como encontrar estas mestras se a mulher era mantida com pouca ou nenhuma instrução? Quantas passaram ou não no concurso de mestres? (Bruschini & Amado, 1988; Schaffrath, 2000; Stamatto, 2002).

A institucionalização da instrução pública e os movimentos da Reforma e Contrarreforma começam a incentivar a ideia de formação de professores em escolas. Somente no século XIX com a Revolução Francesa a ideia de uma escola Normal, a cargo do Estado, encontra condições favoráveis (Martins, 1996; Tanuri, 2000).

No Brasil, as primeiras escolas Normais são estabelecidas após a descentralização de 1834 que deixava a sua criação a cargo das Províncias³⁵. Tanuri (2000, p. 64-65) descreve que: a primeira escola Normal brasileira masculina³⁶ foi criada em 1835 em Niterói na Província do Rio de Janeiro, usava o método mútuo (lancasteriano), mas teve duração efêmera, sendo suprimida em 1849³⁷. Nos anos que se seguiram à criação da primeira escola Normal, a experiência se repetiu em outras províncias, porém a formação de professores não era compreendida como necessária. Havia falta de interesse da população pela profissão docente (a julgar pelos depoimentos da época) acarretada pelo pouco apreço e pelos baixos atrativos financeiros que o magistério primário oferecia³⁸. Além disso, a formação não era exigência para a docência: algumas províncias recrutavam os professores a partir de exames ou concursos

da concursada que recebia mais que ela (300\$000 réis anuais, que era o salário integral na época) só para ensinar a ler, escrever, e tinha férias todos os dias santos e as quintas-feiras.

³⁵ O Governo Central ocuparia-se do ensino na capital do Império (RJ) e do superior em todo o país, e as províncias seriam responsáveis pela instrução primária e secundária nos seus territórios. Assim, as escolas normais no Brasil fizeram parte dos sistemas provinciais desde a sua criação (Tanuri, 2000, p. 63).

³⁶ Era para cidadãos, mas só os homens eram considerados cidadãos (Gaspari, 2003; Martins, 1996a)

³⁷ Em 1840 ela havia formado apenas 14 alunos, dos quais 11 se dedicaram ao magistério.

³⁸ Schueler (2005) mostra que os professores na corte entre nas décadas de 1870-80 eram geralmente provenientes de classes pobres, que precisavam do salário para sobreviver, e tinham representações sobre si mesmos de pobreza, austeridade, sacrifícios, sacerdócio e missão. Mas, através da imprensa educacional, puderam mostrar-se como categoria profissional que não era passiva às reformas do governo nem alheia a formulações próprias.

(bastava saber ler, escrever, as quatro operações e orações), outras (como o Rio de Janeiro de 1849 a 1854) adotavam o sistema de “professores adjuntos”³⁹.

De acordo com Villela (2000), estas escolas nasceram buscando uma uniformidade por meio da instrução, elas eram os locais “autorizados” para a difusão de um tipo de conhecimento normatizado que deveria caracterizar o “novo” professor primário, enfim, formariam aqueles homens a quem caberia, por missão, elevar o nível intelectual e moral da população, unificando padrões culturais e de convivência social. No entanto, Tanuri (2000, p. 64-65) afirma que, nos primeiros 50 anos do Império (que começou em 1822), as poucas escolas Normais do Brasil não foram além de ensaios rudimentares e mal sucedidos, e tiveram algumas características comuns: foram destinadas exclusivamente aos elementos do sexo masculino (as mulheres eram excluídas ou previa-se a futura criação de escolas Normais femininas); tinham somente 1 professor (ou dois); um curso de dois anos; seu currículo não ultrapassava o conteúdo dos estudos primários (acrescido de rudimentar formação pedagógica); tiveram pouquíssimos alunos; foram frequentemente fechadas e reabertas (por falta de alunos ou por descontinuidade administrativa) (Tanuri, 2000, p. 64-65). Além disso, Kulesza (1998, p. 65-66) indica que muitas províncias criaram um curso Normal anexo ao Liceu⁴⁰, antes de fundarem uma Escola Normal⁴¹.

Assim, algumas Escolas Normais Femininas foram abertas no Brasil, mas de início também não tiveram grandes repercussões. Em 1847, foi criada uma Escola Normal Feminina no Seminário Glória (SP) que, inicialmente, destinava-se às órfãs sem dote⁴² e às jovens de

³⁹ Auxiliares que aprendiam o exercício a profissão docente na prática. Esta modalidade, de acordo com Schueler (2005, p. 384), fazia com que estes professores (que em geral eram pobres, recebiam pouco e dependiam do salário), não tivessem condições de aprimorar os estudos e frequentar uma Escola Normal.

⁴⁰ Os Liceus formavam as elites masculinas e influenciaram a implementação das escolas Normais que tinham caráter profissional. A baixa remuneração, a não necessidade de formação, as poucas vagas existentes e o reduzido prestígio social, fizeram com que poucos elementos da clientela dos Liceus, essencialmente pertencente à elite local, seguissem por esse caminho (Kulesza, 1998, p. 66). Além dos estudos secundários serem masculinos, Beltrão & Alves (2004) destacam que eram caros e só eles habilitavam para as faculdades, os cursos normais não davam esse acesso, mais um dos motivos para). Os cursos Normais não habilitavam as mulheres. O que inviabilizou a sua entrada.

⁴¹ Adicionando uma cadeira de Pedagogia ao currículo, aligeirando a parte de formação geral e reservando a prática profissional para ser exercida junto a alguma escola primária pública.

⁴² Kulesza (1998, p. 69) também destaca que uma das modalidades de criação das escolas normais foi a extensão da escolarização de órfãos entregues a instituições regidas por ordens religiosas, com clientela predominantemente feminina e viés prático das alunas ajudarem na educação das órfãs menores.

poucos recursos que precisavam trabalhar para sobreviver⁴³. Em 1856 esta escola passa a ter seção feminina e masculina, mas fecha em 1878 por falta de verbas, reabrindo em 1880. De 1880 a 1883 teve maioria feminina nas matrículas, mas de 1881 a 1893 formou 269 rapazes e 238 moças, o que mostra que elas procuravam o curso em maior número, porém nem todas se formavam. Na proclamação da República (em 1888) as mulheres já eram maioria nos cursos Normais de São Paulo⁴⁴ (Almeida, 1998, p. 58-61). No Rio de Janeiro, a Escola Normal de Niterói é reaberta em 1862 e começa a funcionar também com a presença feminina (estudando com currículo diferente e em dias alternados dos meninos) (Bruschini & Amado, 1988, p. 5), a Escola Normal da Côrte (Rio de Janeiro) começa a funcionar em 1877 com 88 meninas e 87 rapazes inscritos (Santos, 2004).

Kulesza (1998, p. 66-68) descreve que, no início, as escolas Normais, em regime de co-educação (que aceitavam mulheres), eram na prática masculinas, porque a co-educação era difícil de concretizar, não se queria que as mulheres estudassem com os homens. Algumas estratégias foram usadas para que não se temesse/impedisse que as mulheres estudassem junto aos homens nas escolas Normais, como, por exemplo, a construção de uma parede no meio da sala para que homens e mulheres não se comunicassem (Pernambuco em 1880) e a transformação destas escolas em exclusivamente femininas (o que aconteceu em várias escolas Normais desde o século XIX até meados do século XX). Contudo, em alguns lugares do Brasil não foi assim, Werle (2005) diz que, no Rio Grande do Sul, a feminização das matrículas na Escola Normal ocorreu desde o início, apesar da indicação de que esta escola seria somente masculina, atendendo as órfãs internas do colégio que ficavam em um prédio ao lado da escola masculina.

Em Portugal, só em 1863 a Escola Normal passa a ser uma instituição exclusiva para formar professores (Araújo 2000, p. 106), preenchida por estudantes do sexo masculino de classes médias baixas, onde, em algumas escolas, os alunos recebiam subsídios (que foram

⁴³ Dada a possibilidade remota de um bom casamento, pois a pobreza da mulher continua sendo demonstrada, nos romances da época, como um empecilho ao casamento; assim, apesar de incorporar a idéia da união amorosa entre duas pessoas, as bases econômicas do casamento continuam a influenciar a mentalidade (Almeida, 1998).

⁴⁴ Kulesza (1998, p. 69-70) afirma que na maioria dos estados, a feminização do magistério foi muito mais acentuada em detrimento da sua profissionalização, ao contrário de São Paulo (onde ainda se formava cerca de um terço de professores homens no início do século).

cortados em 190345). Mas Nóvoa (1987) afirma que a criação da primeira escola Normal⁴⁶ não significou um avanço imediato na formação dos professores, pois o esforço na divulgação do ensino Normal é baixo. Durante o século XIX, a admissão ao magistério faz-se por exame público, não exige formação específica.

Nóvoa (1987, p. 433-444) ressalta o período de 1862 a 1881 como a fase de criação das primeiras escolas normais, que usavam o método português experimental (mútuo), eram organizadas segundo modelo dos seminários religiosos (deve-se constatar se o aluno tem “vocação” para o ensino e expulsar os incapazes de exercer o magistério, adota-se o regime de internato porque o “sacerdote do ensino” deve habituar-se a regras de disciplina, horários, rezas, higiene e devem praticar a agricultura, pois recebem pouco). Entretanto, o número de formados é pequeno, assim como o número de mulheres na profissão, de acordo com os dados de 1875 apresentados por Nóvoa (1987, p. 374-409), s  5% dos professores/as têm o curso Normal (50% têm s  entre 3 a 4 anos de estudo); 80,4% dos professores/as são homens e 19,6% são mulheres, 1/5 dos professores/as   religioso e a maioria tem entre 31 e 40 anos⁴⁷.

A primeira Escola Normal feminina é criada em 1866⁴⁸, em Lisboa, em um orfanato para raparigas (que funcionava em um edifício de uma escola conventual⁴⁹), as alunas eram recrutadas em asilos, adotava-se o regime de internato, com ensino voltado aos trabalhos “femininos” e ao ensino religioso. Forma-se nesta escola 141 professoras até 1881 (Araújo, 2000; Nóvoa, 1987). Apesar de ainda ser um número pequeno, vários fatores v o desencadear o aumento do recurso a uma força de trabalho feminina no magistério, entre 1870 e 1910, o

⁴⁵ Houve reclama o porque o corte do subsídio abaixaria o já baixo número de alunos homens.

⁴⁶ A primeira Escola Normal de Marvila funciona de 1862 a 1869, quando forma 91 normalistas, 71 vão ser professores públicos (nesta escola cria-se também um curso noturno para adultos e biblioteca para operários). A escola fecha de 1869 a 1972 e volta a funcionar de 1872 a 1881, quando outra escola normal masculina é criada em Angra do Heroísmo (Nóvoa, 1987).

⁴⁷ Mas no ensino privado as mulheres já são apresentadas como maioria dos professores primários (56,8%), 93,5% são laicos, recebem menos do que os professores públicos (na média 38% menos) e 82,1% deles é responsável pela escola (Nóvoa, 1987).

⁴⁸ Ant nio da Costa (que defende a instru o em igual propor o para ambos os sexos, mas com preferência   educa o feminina porque elas educariam os filhos e também deveriam ser responsáveis pela instru o primária do sexo masculino) cria em agosto de 1870 duas escolas normais femininas e torna a instru o primária obrigatória para ambos os sexos, mas fica no ministério por 2 meses. Depois vários decretos são revogados, inclusive a cria o das escolas normais femininas (Carvalho, 1986, p. 602).

⁴⁹ O Estado tornou-se dono de edifícios de ordens religiosas expulsas em 1834.

Estado incorpora as mulheres, adota políticas que mudaram o ensino em termos de relações de gênero, como a igualdade salarial e a expansão das Escolas Normais femininas e masculinas em igual número (Araújo, 2000, p. 109-110).

Entre 1881 a 1901, Nóvoa (1987, p. 430; 474-475) identifica um período de expansão das escolas Normais, pois a Reforma de 1878 cria 4 escolas: 2 em Lisboa e 2 no Porto (uma para cada sexo⁵⁰) e 10 escolas Normais “mistras”⁵¹ de segunda classe, uma em cada capital de distrito (contudo algumas não são criadas⁵²). Em 1896, as Escolas de Habilitação para o Magistério Primário são criadas, assim, no período entre 1896 a 1901, são abertas 18 Escolas do Magistério Primário, mas as Escolas Normais passam a restringir-se a Lisboa e Porto⁵³.

No Brasil, é no contexto de um ideário de popularização do ensino, a partir de 1868/70, que as escolas Normais passam a ser reclamadas com maior constância e coroadas de algum êxito⁵⁴. Em 1867, havia 4 estabelecimentos no país, em 1883 registravam-se 22 (quase todas as províncias empenharam-se em criá-las e ocorre um enriquecimento de seu currículo⁵⁵). Assim, nos anos finais da monarquia/Império, as escolas Normais foram sendo abertas às mulheres, o que imprimiu fortes possibilidades de acesso à instrução pública e favoreceu a abertura de um espaço profissional às mulheres⁵⁶; exclusivamente femininas ou em regime de coeducação, a frequência feminina começa a predominar, junto com a defesa da ideia de que a educação da criança deveria ser-lhe atribuída, como ampliação do seu papel de mãe (Almeida, 1998, p. 65; Bruschini & Amado, 1988, p. 5; Tanuri, 2000, p. 66; Villela, 2000).

Em Portugal, o ensino também foi um espaço aberto às mulheres, pois as mulheres eram aceitas no ensino primário, mas o primeiro liceu⁵⁷ feminino, que permitiria continuidade nos

⁵⁰ É importante destacar que de 1882-1903 elas formam mais mulheres que homens (Nóvoa, 1987).

⁵¹ Com currículo diferenciado para homens e mulheres (Araújo, 2000, p. 106).

⁵² Além disso, Carvalho (1986, p. 605) refere que a criação destas escolas só é regulamentada em 1881.

⁵³ Neste ano o governo confia também a organização do júri dos exames de admissão ao magistério primário às escolas normais.

⁵⁴ Martins (1996a, p. 80) destaca que a partir de 1870 a Escola Normal passou a ser definida como “lócus” para formar professores.

⁵⁵ A Reforma Leôncio de Carvalho de 1879 é um exemplo disso, pois fixava a duração do curso não em anos, mas em séries de matérias nas quais os alunos se submetiam a exames (Tanuri, 2000, p. 67).

⁵⁶ Estas professoras iam dar aula nas poucas vagas para dar aula a meninas ou como preceptoras. Para as moças de alto poder aquisitivo a frequência às escolas normais era para ser esposa agradável e mãe dedicada (Bruschini & Amado, 1988, p. 5).

⁵⁷ Atual ensino secundário, que preparava e permitia o acesso à Universidade.



estudos, só abre em 1906⁵⁸. Assim, as mulheres não tinham condições (ou tinham muitas dificuldades) para cursar a Universidade, só continuavam os seus estudos nas Escolas Normais (Carvalho, 1986, p. 646; 683). Isso favoreceu que o número de mulheres formadas nas escolas Normais ultrapassasse o número de homens no período entre 1883-1892, e continuasse a crescer até 1926, conforme apresentado no anexo 1.

Na virada do século XIX para o século XX, Almeida (2006a, p. 165) demarca que as meninas aprendiam a ler e escrever muito mal em Portugal, mas isso era uma vitória em relação aos séculos anteriores, quando até mesmo essa oportunidade era vedada às mulheres. A maior parte das jovens das classes altas nem chegava a completar o primário, tendo uma educação fútil, de acordo com a “importância das mulheres” na época. Os periódicos (educacionais, feministas e femininos) começam a discutir a necessidade (ou não) da educação feminina, para que ela serviria, como deveria ser. A maioria deles afirmava a necessidade de mais instrução para as mulheres, pois só assim se poderiam educar os homens e a sociedade; além disso, alocava à maternidade o aval para o desempenho feminino no mundo do trabalho, mas o domínio do catolicismo ainda era muito forte e, em geral, conseguia manter a população feminina sob seu controle através da noção do pecado, a confissão e os deveres “sagrados” das mulheres.

Em 1872/1873, os números da educação feminina em Portugal permanecem baixos. Carvalho (1986, p. 614; 635) cita que neste ano existiam 2303 escolas do ensino primário⁵⁹, 1660 são masculinas (com professores masculinos), 333 femininas (com professoras), 310 mistas (com 283 professores e 27 professoras), com 74461 alunos, 56059 homens e 18402 mulheres (menos de 25% são alunas). Consequentemente, em 1900 as mulheres continuam sendo a maioria dos analfabetos e a minoria dos que sabem ler.

A Reforma de Educação de 1878⁶⁰ é apontada por Araújo (2000, p. 74) como um marco da escola de massa e da feminização do magistério, pois só a partir dessa lei a frequência escolar obrigatória teve efeitos positivos na população, foi alargada explicitamente às “raparigas” e o salário dos professores e professoras é igualado. Além disso, esta lei permitiu que as professoras

⁵⁸ Em Lisboa. Só abre em outros lugares de Portugal em 1919.

⁵⁹ O autor supõe que sejam dados só das escolas oficiais.

⁶⁰ Esta lei também traz regulamentação sobre professores, a previsão de construção de escolas normais para os dois gêneros, gratuidade do ensino e descentralização.

pudessem ensinar a rapazes com até 12 anos (tanto em escolas mistas como em escolas masculinas), mas os homens não poderiam ensinar em escolas mistas (exceto se tivessem esposa, ou alguma mulher da sua família, que ensinasse costura e moralidade apropriada às raparigas). Tal medida revela um clima ideológico de receios de promiscuidade sexual ou comportamento sexual desviante, com regulações específicas para os prevenir, pois se desconfiava/temia que a mulher pudesse “amolecer” os rapazes (ou serem incapazes de os disciplinar) e que o homem era a autoridade disciplinadora, mas que podia “corromper” as raparigas⁶¹.

Até 1899 havia 325 escolas mistas que representavam cerca de 7% do número total de escolas (não se sabe se a educação nessas escolas era conjunta ou em turmas separadas), mas não havia co-educação⁶² porque as disciplinas eram diferentes.

No Brasil, a educação da mulher passa a existir em colégios particulares femininos a partir do século XIX. Contudo, esta educação continua a ser vista com descaso pelas famílias, pela sociedade e pelo poder público. Em 1880 a co-educação entra em debate com a introdução das aulas mistas na Escola Normal em São Paulo. Nestes debates, a educação das mulheres passa a ser defendida como forma de educar os homens⁶³, ou seja, a educação feminina não era associada com o aperfeiçoamento ou satisfação da mulher, mas para ser a esposa agradável e a mãe dedicada. Este pensamento também legitimou a exclusão da mulher de outros níveis de ensino e justificava currículos que privilegiavam prendas domésticas em detrimento de outras disciplinas (Almeida, 1998, p. 55-56)⁶⁴.

⁶¹ Alguns professores reclamaram que a mulher era favorecida na escola (sendo esta estimulada ao ensino contrapondo à falta de estímulo aos homens). Este “favorecimento” é apontado como um dos incentivos a feminização do magistério primário.

⁶² Yannoulas, Vallejos, & Lenarduzzi (2000, p. 435) explicam que atualmente a educação mista é entendida como a educação conjunta dos dois sexos, mas que produz/reproduz estereótipos de gênero. A verdadeira co-educação seria um tipo de educação simultânea e não-sexista.

⁶³ Além disso, os homens não podiam dar aulas às meninas, precisava-se das mulheres para ensinar às meninas.

⁶⁴ Como a autora demarca a educação das mulheres continuou um prolongamento da educação familiar, estas não eram mais as procriadoras incultas, mas as futuras esposas educadas. O poder não se tornou equitativo, apenas se humanizou ao consentir na sua instrução, não se romperam as estruturas (sempre houve quem o fizesse, mas isto significava – e continuou significando – o degredo ou a condenação social) (Almeida, 2006b, p. 103).

A co-educação legalmente acontece no Brasil a partir da reforma Leôncio de Carvalho em 1879, apenas para meninos e meninas de até 10 anos em classes regidas necessariamente por professoras (Kulesza, 1998, p. 66). Entretanto, a sua efetivação é mais lenta. Almeida (2005) assinala que nos finais do século XIX a co-educação começa a ser defendida (principalmente por motivos econômicos e para expandir a escolaridade), mas as resistências e preconceitos contra ela eram grandes (por isso defendia-se a necessidade de professoras para reger estas classes mistas), especialmente por causa da influência ideológica do catolicismo como a religião dominante entre a população (que somente aceitava o ensino misto como um “mal menor”, em que não houvesse possibilidade de meninos e meninas estudarem em classes separadas). Assim, as escolas mistas, em São Paulo, acabam acontecendo mais em localidades rurais (e para segmentos populares que não poderiam arcar com as despesas) que não tinham como ter escolas separadas por sexo (porém, muitas vezes tinham currículos diferenciados, entre outras estratégias), mas os pais eram contrários à ida das meninas às escolas. Na maioria das vezes, as retiravam da escola, logo que aprendiam os rudimentos da leitura e escrita.

No Brasil, de acordo com Almeida (1998), na primeira metade do século XX, o magistério primário também sofreu um processo de feminização, tanto na frequência das Escolas Normais⁶⁵ pelas moças como pela ocupação do magistério pelas mulheres⁶⁶ (o que, em parte, pode ser explicado pelo crescimento da escolaridade obrigatória feminina a partir de 1827⁶⁷) (Almeida, 1998, p. 65). No entanto, algumas vezes, a frequência das Escolas Normais não aconteceu antes da ocupação do magistério pelas mulheres, Schaffrath (2000, p. 13), por exemplo, indica que o Governo provincial de Santa Catarina precisou admitir professoras em seus quadros para regerem as poucas escolas femininas que foram criadas. Consequentemente, em 1892, quando é criada a Escola Normal, 63% das matrículas foram femininas e até 1907

⁶⁵ Até mesmo o termo “normalista” passa a sugerir sempre moças. Kulesza (1998, p. 68) no seu estudo sobre as escolas normais de 1870-1910 só encontrou uma utilização deste termo no masculino. Almeida (1998, p. 154) refere que este termo é associado ao feminino nos anos 1940, inclusive com desdém.

⁶⁶ Kuhlmann Jr (2000, p. 479) cita que no Rio de Janeiro, o Decreto Municipal 377, de 23/3/1897, chegou a prever que, gradualmente, o ensino primário fosse exclusivamente feminino, aí incluídas as classes de jardim-de-infância.

⁶⁷ Pelo menos em tese, elas adquiriram o direito à educação.

esta escola havia formado 49 alunas e 6 alunos (21 exerceram o magistério público estadual)⁶⁸. Muitas alunas já lecionavam e foram obrigadas pelo Governo a cursar a Escola Normal, outras se tornavam professoras em escolas particulares ou atendiam a domicílio os filhos das ricas famílias, sobre as demais situações não há notícia de atuação docente, o que pode indicar que o diploma de normalista tenha servido apenas como uma espécie de dote cultural para moças, filhas das elites ou pequena burguesia, que desejavam uma cultura enciclopédica, para ornamentar seus dotes para o casamento.

Das repúblicas portuguesa e brasileira até o fim da primeira grande-guerra: aumento da coeducação e da formação dos professores

Com a queda da Monarquia em Portugal e o início da primeira República em 1910, são implementados esforços para a co-educação: a Reforma do ensino de 1911 indica que as escolas mistas deveriam ser criadas, onde a população escolar era reduzida e passa-se a abrir mais escolas mistas do que masculinas e femininas. As matrículas femininas atingem cerca de 40% das matrículas (continuando nesta média até o final da República). No ano de 1919, quando só 21% das escolas eram mistas⁶⁹, introduz-se a “co-educação” (que constituía no ensino de homens e mulheres juntos, mas admitindo a continuação de escolas separadas), porém em 1921 o programa da co-educação demonstra-se ambíguo, permitindo a separação de algumas disciplinas⁷⁰ (Araújo, 2000, p. 183).

A primeira República portuguesa introduz a co-educação, aumenta os salários docentes, mas, ao mesmo tempo, reforça a imagem do professor como masculino (líder e missionário) e considera as mulheres incapazes para dar aula⁷¹, prejudiciais à profissão docente e conservadoras manipuladas pela Igreja (Araújo, 2000, p. 190-191). Entretanto, a República não

⁶⁸ O Governador Gustavo Richard (1906-1909) preocupava-se com a alta procura das mulheres por este curso e pelo magistério e propõe que os moços candidatos a normalistas de outras cidades fossem ser liberados dos exames de admissão para a Escola Normal (Schaffrath, 2000).

⁶⁹ Com muitas disciplinas iguais, mas algumas diferentes, demarcando papéis para cada gênero.

⁷⁰ Ginástica, economia doméstica, entre outras.

⁷¹ Divulga-se que elas são adequadas à educação infantil, assim tenta estimular que as professoras deixem o ensino primário.

conseguiu implementar muitos dos seus planos e projetos⁷², como a tentativa de igualar as matrículas femininas e masculinas na escola (no ano letivo de 1925/1926 as meninas eram 40,7% das matrículas, o que apresenta grandes avanços, mas não se igualavam às matrículas masculinas) e a valorização do professor do sexo masculino associada com o impedimento do crescimento da feminização do magistério (em 1910 o número de professoras ultrapassou o de professores e continuou a aumentar⁷³).

Apesar das suas “falhas”, Carvalho (1986, p. 709; 713) afirma que seria um erro supor que a ação da República no campo do ensino não tivesse tido merecimento, pois em 1911 os analfabetos eram 75% da população e em 1930 eram 67,8% (ainda com uma porcentagem maior do sexo feminino), os analfabetos entre os 10 e 14 anos de idade baixam de 67% para 58%. Entretanto, o aumento da frequência escolar oscila muito e, na época, um dos motivos apontados seria que a co-educação afugentava muitas meninas da escola

No início do século XX, as Escolas Normais Portuguesas também conquistaram um lugar sólido no sistema de ensino do Estado⁷⁴: em 1901 publica-se a Reforma do Ensino que obrigava a ter o diploma do curso normal para se candidatar ao exercício do magistério primário. Assim, de acordo com Nóvoa (1988), os anos de 1901 a 1933 constituem a idade de ouro dos professores/as da instrução primária⁷⁵, pois os docentes serão capazes de fazer um resgate crítico e refletivo de sua própria história profissional, constituem associações profissionais e conquistam direitos (como aumento de remuneração, alongamento da duração

⁷² Contudo, Araújo (2000) conta que quatro professoras entrevistadas beneficiaram directamente das inovações introduzidas pelo regime republicano, depois da escolaridade obrigatória. O que contrasta com a demarcada “estagnação” e ineficácia das políticas republicanas no campo educativo.

⁷³ Durante a República a relação de professoras/professores aumentou 14%.

⁷⁴ Para Nóvoa (1987) as Escolas Normais representaram um dos fatores profissionalização docente, outros fatores foram: o exercício da docência em tempo integral (no período pombalino a maior parte dos professores se vêm na obrigação de praticar a tempo integral); o suporte legal para o exercício da profissão (no período pombalino); a criação de associações de grupos de profissionais docentes. A profissionalização da atividade docente é apresentada como um processo que se organiza entre o fim do século XVIII e o início do século XX, relacionado com a laicização e a estatização do sistema de ensino e o desenvolvimento do projeto de escolarização, assim, a partir do fim do século XVIII a profissionalização da atividade docente se dá junto com a história da instituição escolar (pois a educação se confunde cada vez mais com o ensino na escola devido ao seu privilegiado lugar da ação educativa).

⁷⁵ Serra (2004) identifica que na Escola Normal Primária de Lisboa o período áureo vai de 1918 a 1935, tendo professores ilustres, republicanos, renovadores e progressistas.



da formação, a melhora do nível acadêmico do curso normal⁷⁶, a elaboração de teorias científicas, entre outras). A primeira República é considerada um dos tempos quentes da história portuguesa, dentro do processo de construção da profissão docente⁷⁷ (o outro seria a época pombalina)⁷⁸ (Nóvoa, 1987, p. 475; 517-518; 691). Este período representou um tempo de muitas certezas e uma crença quase ilimitada nas potencialidades da escola, onde o professorado constrói o seu estatuto sendo apóstolos e porta-vozes desta visão idílica (e ingênua) da instituição escolar e da sociedade (Nóvoa, 1988, p. 6).

Todavia, dentro desse período, também há retrocessos: a Reforma de 1911 reduz o número de escolas normais para três – em Lisboa, Porto e Coimbra (em regime de co-educação), as outras poderiam ser criadas se as autoridades regionais assumissem os custos da instalação. Os inscritos no 1.º ano de funcionamento (em 1918) foram de 15,4% homens e 84,6 mulheres.

No Brasil, este também é um período de progressos. No final do Império brasileiro, a maioria das províncias não tinha mais do que uma escola normal pública (quando muito duas: uma para cada sexo), geralmente com 3 anos de estudos, que não alcançavam ainda o nível do curso secundário (sendo inferiores no conteúdo e na duração dos estudos). Cabe à primeira República⁷⁹ a tarefa de desenvolver as Escolas Normais e implantá-la como instituição responsável pela qualificação do magistério primário⁸⁰, mas este desenvolvimento é marcado por grandes discrepâncias entre os estados, pois a descentralização continuava. Assim, o desenvolvimento quantitativo e qualitativo da Escola Normal fica sob a liderança dos Estados mais progressistas⁸¹ (Tanuri, 2000, p. 67-70), junto com a feminização das matrículas nestas

⁷⁶ Quem se forma teria 11 anos de ensino, teria acesso ao ensino superior e poderia aspirar a outras categorias como o magistério na escola normal.

⁷⁷ Almeida (1981) refere que a lei de 29 de Março de 1911 e a Lei de 7 de Junho de 1914 acentuam a importância das escolas normais.

⁷⁸ Mas ele destaca que a compreensão histórica exige um tempo humano e não só períodos chaves.

⁷⁹ A primeira República era um Estado Oligárquico (visando os interesses dos grupos dominantes das regiões produtoras de café) que não trouxe alterações significativas para a instrução pública e representava mais a continuidade do movimento de idéias que se iniciara nos últimos anos do Império, inclusive na criação das Escolas Normais (Kulesza, 1998; Tanuri, 2000).

⁸⁰ É após a implantação do regime republicano, em fins do século XIX, que o magistério também passou a receber mais mulheres que homens (Almeida, 1998).

⁸¹ O modelo de São Paulo passa a ser paradigma para vários Estados, a Reforma de Caetano de Campos em 1890 amplia a parte propedêutica da escola Normal em 4 anos (exigindo cultura enciclopédia para ingresso), introduz as escolas anexas e as idéias de Pestalozzi. O ensino primário passa a ter 8 anos, dividido em elementar e complementar (este último acaba servindo como acesso ao ensino normal e

escolas e no magistério público. De acordo com Villela (2000, p. 119), em cinco décadas a profissão docente (quase exclusivamente masculina), tornar-se-ia mormente feminina, assim, a formação profissional permitida pelas escolas normais teria papel importante na luta das mulheres pelo acesso a um trabalho digno e remunerado.

Vianna (2001; 2002, p. 3) afirma que em grandes cidades como São Paulo e Rio de Janeiro a presença feminina no magistério público primário ganhou destaque; no estado de Minas Gerais elas representam 50% do corpo docente já no final do século XIX. No estado de São Paulo a presença quotidiana de mulheres não normalistas no magistério primário paulista é registrada no decorrer de todo o século XIX, antes da abertura das escolas normais femininas. No final da década de 20 e início dos anos 1930, a maioria das professoras primárias já era essencialmente feminina (em 1920 eram 72,5%), assim “desde o século XIX, pouco a pouco os homens vão abandonando as salas de aula nos cursos primários, e as escolas normais vão formando mais e mais mulheres”. Característica que continua no século XX (inclusive com a ampliação da presença feminina em outros níveis, modalidades de ensino e em outras áreas), estimulada por transformações econômicas, demográficas, sociais, culturais e políticas.

A partir da primeira Guerra mundial há no Brasil um nacionalismo que se evidencia num entusiasmo pela educação (divulga-se o escolanovismo, a preocupação com estudos, métodos e técnicas de ensino). O ensino Normal é dividido na década de 1920 em parte propedêutica e profissional⁸² (no total teria 5 anos), criando-se uma diferenciação de cursos⁸³ que acabaria por consagrar a dualidade de escolas de formação na maior parte dos estados brasileiros, mas que possibilitou a sua maior expansão e consolidação como responsáveis pela preparação do pessoal docente para o ensino primário (Tanuri, 2000).

como escola normal primária, criando um dualismo nas escolas de formação, abolido em São Paulo em 1920).

⁸² Modelo baseado na Reforma Fernando de Azevedo de 1928 no DF/RJ. Porém, critica-se a divisão entre cultura geral e de cultura profissional, pois falhava nos dois objetivos.

⁸³ Em Minas Gerais havia a Escola Normal de 1.º Grau (5 anos de estudos), Escola Normal de 2º Grau (7 anos), Escola Normal Rural (2 anos), Aperfeiçoamento Pedagógico (2 anos), entre outras. Em 1930 havia 21 escolas em Minas Gerais, 6 de 2º grau, com 3892 alunos (antes havia 2 escolas com só 222 alunos). Na década de 1930 e 1940 a preocupação com os valores rurais e fixação do homem no campo, motiva a criação da Escola Normal rural em outros Estados. Também se expande as escolas normais de iniciativa privada e municipal (Tanuri, 2000, p. 71-73).

Do Estado Novo em Portugal e no Brasil até a década de 1960: avanços e retrocessos

No Brasil, o Estado Novo não teve repercussões drásticas na educação, talvez porque seu período de tempo não tenha sido tão longo quanto em Portugal (de 1937 a 1945), mas também por ter representado até alguns avanços na área educacional, principalmente na formação dos professores. O ensino já estava em expansão desde antes do Estado Novo, com a Revolução de Getúlio Vargas em 1930 no Brasil e o desenvolvimento do setor urbano-industrial⁸⁴ (enquanto a população estava no campo, o estudo não era considerado necessário), entretanto só em algumas regiões a demanda escolar teve um acréscimo significativo, pois a expansão do capitalismo não se deu da mesma forma em todo o país.

Quanto à educação feminina, o hiato de gênero na educação (as diferenças nos níveis de escolaridade entre homens e mulheres) e o déficit educacional das mulheres fizeram parte da realidade brasileira durante mais de 400 anos. Contudo, a Revolução de 1930 trouxe avanços significativos (quando as mulheres mais jovens ultrapassam os níveis de alfabetização dos homens e iniciam uma marcha ascendente rumo aos graus mais elevados de instrução) para que as mulheres conseguissem eliminar e reverter este hiato durante o século XX (Beltrão & Alves, 2004). Assim, a educação feminina é alavancada no Estado Novo, mesmo que não existisse uma verdadeira co-educação.

Quanto à formação dos professores, há também um avanço, pois até o século XIX qualquer um podia ser professor. No entanto, na década de 1920 a 1930, Martins (1996) destaca que há um incentivo à formação do educador e à busca por profissionais bem preparados intelectualmente (assim como por novos espaços escolares), exaltava-se a nobre missão docente e queria-se romper com a imagem existente de que a Escola Normal era um colégio para moças, bom e menos dispendioso que estabelecimentos particulares.

⁸⁴ Campos (2002, p. 9) afirma que a partir da revolução de Getúlio Vargas, em 1930, grandes transformações econômicas, políticas, sociais e educacionais ocorreram no país, ampliou-se consideravelmente o ensino primário que passa de 27 mil escolas em 1932 para mais de 40 mil em 1939; elevou também de 56 mil até 78 mil o número de professores (também cria a formação superior em educação), mesmo assim não conseguiu atender à totalidade da população infantil em idade escolar. Em 1946, Getúlio Vargas organiza o ensino primário a nível nacional (Decreto-lei n. 8.529), entre outras mudanças em torno da educação.



Na década de 1930, instituiu-se que o ingresso na Escola Normal⁸⁵ faz-se após curso secundário⁸⁶, mas o término do curso na Escola Normal só permitia o acesso a alguns cursos superiores, articulação que somente ocorria com alguns cursos das Faculdades de Filosofia, sendo presumível que, do ponto de vista do legislador, haveria um caminho ‘natural’ oferecido ao (à) professor/a primário/a: do ensino das crianças ao ensino dos adolescentes (Tanuri, 2000).

Com a introdução do Estado Novo no Brasil (em 1937), a educação passa a ser um dos instrumentos do Estado a serviço da Nação para divulgar valores morais. Uma forte onda de civismo impregnava o cotidiano da escola Normal (o que é demonstrado inclusive nos periódicos que passam a exaltar Getúlio Vargas, cria-se novos hinos, cultua-se a pátria), bem como continua a ser elevada a nobre tarefa da educação. Além disso, há a glorificação das qualidades femininas para a docência presente nos discursos e nas ações⁸⁷ (Martins, 1996). No entanto, ainda não existiam escolas para atender a todas as jovens⁸⁸.

Em 1945, acaba o Estado Novo no Brasil e a educação democrática elege o despertar da liberdade: precisava-se de uma formação docente crítica, técnica, cultural, humanitária. Tentava-se apagar as sequelas do Estado Novo nas práticas educativas (Martins, 1996). Assim, em 1946, a Lei Orgânica do Ensino Normal surge como a primeira tentativa de centralização federal do ensino Normal⁸⁹, que acaba por consagrar um padrão dualista de ensino Normal que

⁸⁵ Com 2 anos de formação profissional e que deveria ter escolas anexas – Primária e Jardim-da-Infância.

⁸⁶ Baseado na Reforma realizada por Anísio Teixeira no Distrito Federal/Rio de Janeiro em 1932.

⁸⁷ No Rio de Janeiro, por exemplo, em 1943, o Instituto de Educação torna-se um externato limitado ao sexo feminino (com escolas anexas, vários cursos e com a formação de professores no nível secundário) (Martins, 1996a, p. 145; 149). Só em 1962 (de acordo com informações obtidas junto ao Centro de Memória Institucional do Instituto) os homens podem voltar a candidatar-se a esta escola.

⁸⁸ No interior do Brasil, mais especificamente de São Paulo, Almeida (1998, p. 187-188) atenta que as escolas não davam conta da escolarização de todas as jovens e muitos pais sequer pensavam no seu deslocamento para estudo em outros locais. A opção de estudo encontrada era o colégio religioso (católico, com educação separada por gênero, ao contrário da maioria das escolas estaduais que adotavam o regime co-educativo) que passou a oferecer também o Curso Normal para as meninas. Muitas cidades do interior não possuíam uma Escola Normal oficial e muitas vezes as moças só podiam frequentar escolas particulares que ofereciam o curso nas cidades do interior, o que nem sempre acontecia por causa das dificuldades da família em arcar com as despesas de uma escola paga, assim como a ida para outra cidade seria inviável por conta dos costumes familiares.

⁸⁹ Poucos meses depois da aprovação desta lei, a Constituição promulgada em 1946 retoma a orientação descentralista.

já vinha sendo adotado em vários estados⁹⁰: o 1.º ciclo de 4 anos, em Escolas Normais Regionais que forneciam o curso de formação de “regentes” do ensino primário; o 2.º ciclo, em dois anos, que formaria o professor primário e era ministrado nas Escolas Normais e nos Institutos de Educação (que também ministravam os cursos de especialização de professores/as, inclusive os cursos de administradores escolares⁹¹ ou especialistas) (Tanuri, 2000).

Esta lei acaba servindo de modelo para a reorganização das escolas normais da grande maioria dos estados, o que contribuiu para que se consolidasse em todo o país um padrão semelhante de formação (em dois níveis de escolas)⁹² e para um crescimento desigualmente distribuído pelo país⁹³. Critica-se, porém, a pouca exigência do regime didático, a falta de articulação entre as “cadeiras”, o controle ineficiente da rede privada, os cursos normais noturnos, o desvirtuamento das finalidades profissionais das escolas normais, ao lado do reconhecimento das funções “paradomésticas” (Tanuri, 2000, p. 76-78). Ao lado dessas críticas, encontramos o argumento de Martins (1996a, p. 199-200) de que esta foi a fase de ouro na formação docente no Rio de Janeiro:

A partir do final da década de 40 e, ao longo da década de 50, vai se construindo, no Instituto de Educação do Rio de Janeiro, a imagem do professor dos “anos dourados”. Nesse período, não era permitido o ingresso de rapazes no Instituto de Educação do Rio de Janeiro, consolidando-se, então, a vinculação ensino primário/ tarefa feminina. A existência na formação da professora primária do Instituto estava numa rica ambiência extra-curricular, com uma significativa produção de revistas, que davam voz às alunas e num currículo que primava pela erudição e pelo academicismo. [...] Era bom ser

⁹⁰ A lei esclarece que os dois níveis são julgados necessários na formação docente de grau primário, em virtude das diferenças de ordem econômica e cultural existentes entre as várias regiões do país.

⁹¹ Para habilitar diretores, orientadores e inspetores.

⁹² São Paulo e Bahia tinham sistemas diferentes; Alagoas, São Paulo, Sergipe, Amazonas e o Distrito Federal (RJ) não mantiveram a dualidade de instituições formadoras.

⁹³ Em 1951 havia 546 escolas normais de primeiro e segundo ciclos (168 eram escolas públicas estaduais, sendo 378 particulares ou municipais), mas 258 estavam concentradas em apenas dois estados (SP e MG, SP em 1920 tinha só 10 escolas normais públicas, e em 1956 aumentou para 272, sendo 147 particulares e 17 municipais). Alguns Estados só tinham 2 escolas (MA, SE, RN). Quanto às matrículas em todo o país, em 1945 registrou-se 27.148, mas em 1955 cresceram para 70.628, em 1965 para 220.272, atingindo 347.873 em 1970. Contudo, o Censo Escolar de 1964 iria revelar que ainda não atendiam às necessidades, pois apenas 161.996 (56%) dos 289.865 professores primários em regência de classe tinham realizado curso de formação profissional (concentrados mais em certos Estados), problema ainda agravado pela decisão de proibir o ingresso de maiores de 25 anos aos dois tipos de escolas normais, impedindo a qualificação de boa parte do numeroso professorado leigo (Tanuri, 2000, p. 77).

aluna do Instituto, a sociedade valorizava e respeitava a professora oriunda dessa instituição[...] inclusive com remuneração significativa.

Por este argumento, podemos perceber que no Rio de Janeiro esta fase de ouro da profissão docente aconteceu quando a feminização do magistério já estava consagrada, em uma época em que profissão de professora era uma das poucas opções para o universo feminino, com emprego garantido ao formar-se na rede pública de ensino e com uma remuneração significativa. Além disso, ao analisar os periódicos da instituição, a autora percebe que as alunas têm a representação de que somente a mulher tem condições de conduzir a educação da criança com eficiência, pois o instinto materno manifestar-se-ia na escola e a sua doçura e meiguice poderia facilitar o aprendizado das crianças (Martins, 1996, p. 159; 179). No entanto, estes anos dourados não representaram a realidade de todos os Estados (onde a realidade era/é bem diferente), mas este discurso possivelmente contagiou o país, pois provinha de uma instituição paradigma para o Brasil.

Já em Portugal, em contraposição à situação brasileira, o Estado Novo traz duros golpes nos avanços conquistados e poucos progressos para a educação. Um dos primeiros golpes foi a extinção da “co-educação” em Portugal em 1927, uma das primeiras medidas educacionais do golpe militar de 1926. Neste contexto, o mesmo edifício até poderia abrigar “duas escolas” (masculina e feminina), mas tinha que haver completa separação dos dois sexos. Só quando não fosse possível (por restrição de espaço e falta de professores/as), permitia-se que a escola mista continuasse a existir até que houvesse oportunidade de construir um novo edifício. Em 1928, é necessário um novo decreto para reafirmar a separação⁹⁴ (que descrevia queixas dos pais de alunos contra a co-educação e críticas de educadores). Paradoxalmente, em 1930, criam-se mais escolas mistas do que escolas separadas e, em 1931, um decreto afirma que é necessário economizar e aumentar a relação professor/aluno para 45 alunos por professor, devendo continuar a existir escolas mistas (geralmente separando os sexos), quando não houvesse número que as justificasse (Araújo, 2000, p. 184).

Assim, para Araújo (2000, p. 203), isso demonstrava que existiam claras tensões entre a pressão para reduzir os custos e a retórica da separação dos sexos. Mónica (1978) também considera que a adequação das escolas exigia “teoricamente” escolas totalmente separadas por

⁹⁴ Provavelmente por haver resistência ou porque o ritmo foi considerado lento (Araújo, 2000).

sexo, o que não aconteceu por causa das dificuldades que isso apresentava; além disso a educação feminina aumentava: no ano letivo de 1932/1933 as matrículas femininas representaram 43% do total⁹⁵, ou seja, número superior ao do final da 1ª República⁹⁶. Guinote (2006, p. 116) observa que a escassez do número de alunos não permitia ter classes separadas, o que fazia com que as exceções da lei fossem a regra, em 1940/41 quase 73% dos postos escolares (onde atuavam os regentes) eram mistos e o autor acredita que em boa parte as aulas não eram separadas⁹⁷.

De acordo com Araújo (2000, p. 135-145), apesar da oposição que existia, passaram a existir três perspectivas de defesa da educação feminina que envolveram os discursos, tanto na Monarquia, na República, como no Estado Novo: da reclusão doméstica das mulheres⁹⁸; do trabalho condicional das mulheres⁹⁹; e os que consideravam a educação e o trabalho como necessários para a autonomia feminina¹⁰⁰. Ambas perspectivas enfatizaram a necessidade de educar as mulheres, mas apoiavam formas de maternalismo. Além disso, quase todos os “intelectuais” acreditavam na função moral da mulher (explicava-se inclusive que a mulher não possuía impulsos sexuais causadores de corrupção, entretanto era moralmente mais fraca) o que

⁹⁵ As matrículas femininas eram menores do que as masculinas e as raparigas eram menos assíduas na escola (muitas tinham que trabalhar e a escola era considerada pelos pais como perigosa para mulheres), mesmo assim o seu aproveitamento era superior (Mônica, 1978).

⁹⁶ O Estado Novo procurou expandir o número de alunos matriculados, tornando-se, em geral, menos ambicioso e mais eficiente na expansão da escola do que o regime anterior, pois, por causa dos poucos recursos para a educação, reduziu a duração da escola de massas ao mínimo. No entanto, empobrece a sua qualidade, objetiva a inculcação ideológica e refrear as expectativas sociais (Araújo, 2000, p. 201).

⁹⁷ Em 1945, por causa de uma investigação sobre co-educação, o Ministério da Educação Nacional divulga nota oficiosa informando o país que não pensava rever a atitude quanto a co-educação (Carvalho, 1986, p. 783). Em 1956 a Reforma do ensino primário apresenta mais uma diferenciação sexual na educação: aumenta a escolaridade obrigatória para 4 anos, mas só para rapazes; as raparigas só foram incluídas nesse aumento em 1960 (idem 1986, p. 787-796).

⁹⁸ A educação dela era necessária para o controle social e melhoria da vida doméstica, centrando a aprendizagem no lar e na família.

⁹⁹ Priorizava o lar, mas permitia o trabalho feminino fora do domínio privado em dadas condições (necessário para as que vivenciassem dificuldades econômicas) e em certas “áreas apropriadas”.

¹⁰⁰ Apoiavam a co-educação, o igual acesso às ocupações, davam importância à autonomia feminina e à um estatuto igual a homens e mulheres no trabalho, que seria favorecido com a educação (que não conduzisse as raparigas a uma maternidade precoce e fizesse delas pessoas indecisas e frívolas como resultado do tipo de socialização que recebiam). Criticavam o “mercado do casamento” como a única aspiração feminina em oposição ao “mercado do trabalho” para o homem, mas aceitavam que certas áreas tivessem uma maior presença de mulheres, onde havia um chamamento especial das mulheres.

contrastava com a sua inferioridade física e mental. Postulava-se a “vocação” das mulheres para o cuidado e uma educação feminina mais relacionada ao controle social¹⁰¹.

Entretanto, o aumento da percentagem de mulheres nos cursos de formação de professores continuou a aumentar: de 1930 a 1936, 42% dos inscritos nos cursos são do sexo masculino e estes são 35% dos formados de 1930 a 1938, o que pode ser causado pela repercussão da elevação do salário na primeira república (Nóvoa, 1987, p. 673; 690).

Para Nóvoa, a formação dos professores/as é mais do que um lugar de aquisição de técnicas e de conhecimentos, é o momento-chave da socialização e da configuração profissional. A percepção deste fato levou o Estado Novo a tomar medidas radicais nesta área¹⁰²: primeiro tentou várias vezes reformar as escolas normais republicanas, depois, encontrando resistência, decide fechar as escolas em 1936. Ao mesmo tempo em que desvaloriza o estatuto da profissão docente e exerce um controle autoritário dos professores/as, o Estado Novo dignifica a sua imagem social, dando-lhe um aspecto missionário para salvaguardar a imagem e o prestígio dos professores/as junto às populações (1991, p. 109; 1992, p. 18).

Dentre as medidas radicais, destaca-se: em Junho de 1926 a extinção das Escolas Normais Superiores¹⁰³. Em Abril de 1928, as Escolas Normais Primárias são fechadas, sendo reabertas em Agosto¹⁰⁴, com uma diminuição das habilitações para o ingresso¹⁰⁵. Em Julho de 1930, as Escolas Normais são substituídas por Escolas do Magistério Primário destinadas a

¹⁰¹ Vieira (2002) apresenta duas formas de discurso defensores da educação da mulher: um que aponta a escola como um mal menor para as raparigas, onde a educação feminina é necessária visando o desempenho bem sucedido dos papéis maternos e conjugal (ou seja, o bem estar do homem); outro que defende a utilidade da formação escolar para a mulher para eliminar as desigualdades/discriminações na vida privada e no domínio público (o bem estar da mulher).

¹⁰² As associações docentes também são alvo de medidas radicais do Estado Novo: em 1928 elas são abolidas (e são presos os dirigentes da União do Professorado Primário Oficial). Em 1930 permite-se que os professores constituam associações, mas veda às associações de discutirem atos dos seus superiores e de ocuparem-se de assuntos estranhos ao objetivo social. Em 1932 os professores passam a ser repreendidos se discutirem atos dos seus superiores (Carvalho, 1986).

¹⁰³ Que formavam professores pós-primários.

¹⁰⁴ Justifica-se que era necessário reduzir despesas, mas que o ato foi repensado para o bem da cultura.

¹⁰⁵ Realiza-se um exame de admissão, reduz-se da idade mínima de 15 para 14 anos e a escolaridade de 1.º ciclo dos Liceus – ou o equivalente nas Escolas Técnicas – para o ingresso.

formar professores/as primários elementar e do ensino infantil¹⁰⁶. Reduz-se de novo a escolaridade de ingresso (sendo necessário só o ensino primário elementar) e exigia-se exame para o exercício do magistério¹⁰⁷. Por fim, em novembro de 1936, encerram-se as Escolas do Magistério Primário (Carvalho, 1986, p. 732). Para Nóvoa, o fechamento das escolas de magistério primário, no ano de 1936, marca a decadência do Ensino Normal em Portugal (Nóvoa, 1987, p. 690).

Em Novembro de 1930, são criados os “postos de ensino”¹⁰⁸, onde os “regentes escolares” ensinariam¹⁰⁹, precisando comprovar apenas idoneidade moral e intelectual¹¹⁰ (em 1935 passa-se a exigir exame de aptidão para os regentes, havia regentes que não sabiam escrever). Considerava-se que era necessário pagar uma pequena remuneração em prol da diminuição do número dos iletrados e que, para transmitir tão limitados conhecimentos, não se precisava de preparação específica (Carvalho, 1986). Mónica (1978, p. 205) considera a nomeação dos regentes escolares uma ajuda à degradação do status do professor e da qualidade do ensino. Nóvoa (1991, p. 112) também compreende esta ação como um dos aspectos de uma estratégia que conduz a uma desvalorização do professorado, tanto ao nível econômico como profissional e científico.

Contudo, Guinote (2006) demarca que essa é uma leitura parcial da questão¹¹¹, que reduz a importância de milhares de profissionais – o(a)s regentes escolares – que, com baixa qualificação e remuneração, exerceram o ensino das primeiras letras em meios, onde a escolarização não teria existido de outra forma. Nesse sentido, contribuíram para o alargamento

¹⁰⁶ Em Outubro de 1926 cria-se 12 escolas infantis, mas não tinha professores, os professores primários que não faziam falta poderiam ir para ela, ou seja, o ensino infantil continuou sem existência real (Carvalho, 1986, p. 733).

¹⁰⁷ Em 1930 todos os professores deveriam se submeter aos Exames de Estado para ter habilitação plena, era uma arma, até os professores competentes e inteligentes não ficavam seguros de ter boa nota (Mónica, 1978, p. 207). Esse exame só foi extinto em 1974.

¹⁰⁸ Os postos são extintos só em 1980, apesar de ter a sua progressiva substituição decretada em 1973.

¹⁰⁹ Os regentes são nomeados a partir de Novembro de 1931.

¹¹⁰ Os professores contestaram tal atitude sentidos feridos na dignidade da sua profissão e economicamente prejudicados, pois alguns não conseguiam emprego porque os regentes ocupavam os postos (Carvalho, 1986). Alguns demarcam que passa a ser necessário complementar a remuneração com outras atividades, o que deteriorava a qualidade (Nóvoa, 1991, p. 112).

¹¹¹ Para o autor a figura do regente não é necessariamente um sinal da desvalorização da educação, nem esta foi ocasionada pela feminização e docilidade do professorado, até porque alguns regentes estudavam e tinham acima da 4.ª classe e a docilidade não é comprovada.



do ensino e a diminuição do analfabetismo¹¹². Essa profissão possibilitou uma maior penetração da mulher no mercado de trabalho: em 1940/41 eram 83,6% de mulheres, 95,6% em 1950/51 e chega a praticamente 100% na década de 60¹¹³. No início dos anos 1950, a proporção de regentes frente aos professores/as era perto dos 30% e em 1955/56 sobe para cerca de 45%, mas começa a decrescer na década de 1960 para menos de 20%¹¹⁴. Mesmo podendo alegar-se que a “qualidade” foi sacrificada, esta política foi utilizada, muitas vezes a contragosto, para combinar o controle ideológico da escola, a expansão da alfabetização e a contenção orçamental.

Quanto à formação de professor, esta ficou por um bom tempo deixada de lado, pois as Escolas do Magistério Primário são reabertas em 1943 (com um curso reduzido de 3 para 2 anos, ministrado em 4 escolas – Lisboa, Porto, Coimbra e Braga), em virtude da falta de professores/as primários¹¹⁵, que foi agravada ainda mais com a construção de escolas previstas no “Plano dos Centenários” em 1940¹¹⁶ (Carvalho, 1986, p. 732). Entretanto, a reabertura é marcada pela modificação completa: apaga-se a memória do ensino Normal, introduz-se uma visão minimalista da formação e das suas bases científicas, ou seja, meramente tecnicista e didática, enfatizando a “moral” e o domínio de certos métodos de ensino. O Estado Novo considerava que um elevado nível acadêmico não era necessário. Assim, o estatuto sócio-econômico cai e a visão missionária/religiosa da atividade docente é recuperada (Nóvoa, 1991, p. 109).

Serra (2004, p. 34-35) identifica no discurso de muitos diretores das Escolas do Magistério Primário (que assumiram estes postos após o período ditatorial) o repúdio a tais

¹¹² Além disso, o autor compara esta política com a criação das Escolas Móveis na República, que pagava a qualquer um que alfabetizasse alguém, independente da formação.

¹¹³ Atraía, de início, mulheres mais velhas (acima de 30 e 40 anos), depois mais jovens (chega a ter de 16 a 17 anos, mas a maioria tem menos de 30 anos, diferente dos professores) prioritariamente solteiras (que possivelmente pediam exoneração quando casavam – porque o casamento não foi autorizado, as condições familiares não permitiriam o trabalho, ou não necessitariam dele) (Guinote, 2006).

¹¹⁴ Há incentivos para que se formem e muitos diplomam-se.

¹¹⁵ Entre 1940-1960 centenas de escolas primárias fecharam por falta de professor (Mónica, 1978, p. 207).

¹¹⁶ “O Plano dos Centenários” (centenários porque em 1940 comemorava-se oitocentos anos de independência nacional e de trezentos anos do fim do domínio espanhol) previa a construção de 12.500 salas de aula no prazo de 10 anos. Em 1951 ¼ das escolas foram construídas com mais da metade do dinheiro gasto, três décadas depois muitas escolas não tinham sido construídas (Mónica, 1978, p. 171).



orientações imprimidas durante o Estado Novo no domínio da formação de professores do ensino primário. Estas escolas eram criticadas por ser o setor de ensino mais abandonado e retrógrado do sistema escolar português e que mais não eram do que um instrumento decisivo e essencial de reprodução da ideologia do Estado e de manutenção dos privilégios da minoria exploradora, isso produziu como efeito o desprezo à formação do professor.

Nóvoa (1991, p. 117) sustenta que os anos trinta desencadearam uma política sistemática de degradação do estatuto dos professores, que retirou até a “memória” da profissão docente; desta forma (ao contrário do que pode parecer), não há um hiato na história do país e dos professores durante o período ditatorial, ao contrário, existe um recuo da profissionalização da atividade docente, que pode verificar-se: na tendência de acumular funções; na desvalorização da permissão para ensinar; na diminuição do nível da formação docente; na interdição das associações profissionais docentes; na falta de um saber próprio à atividade docente; na imposição de uma ética e um comportamento deontológico aos docentes. Isso não conduz a uma nova identidade profissional, mas à degradação do status socioeconômico dos docentes (Nóvoa, 1987, p. 766-772). Em 1960, as consequências mostram-se claramente: Portugal aparece em último lugar nas estatísticas europeias (Nóvoa, 1992, p. 19-20).

As últimas décadas do século XX – ditadura e redemocratização

No Brasil em 1961, é publicada a 1ª LDB (Lei de Diretrizes e Bases n.º 4.024/1961), que não trouxe soluções inovadoras para o ensino normal (apenas deu equivalência às modalidades de ensino médio) e conservou as grandes linhas da organização anterior (descentralização e flexibilização)¹¹⁷. As mudanças são introduzidas com o golpe militar (de 1964), quando a “visão tecnicista da escola e da formação docente”¹¹⁸ passa a embasar a educação e acentuar a divisão do trabalho pedagógico (em 1969 os “especialistas” passam a formar-se nos cursos de Pedagogia) (Tanuri, 2000, p. 78-79).

¹¹⁷ A maioria dos estados conservou o sistema dual, com escolas normais de nível ginásial e colegial (com exceção dos Estados SE, ES, RJ, Guanabara, SP e DF/Brasília só com escolas de grau médio).

¹¹⁸ Ou seja, a “operacionalização” dos objetivos, o “planejamento, coordenação e o controle” das atividades, os “métodos e técnicas” de avaliação. A escola deveria ser “eficiente e produtiva” preparando para o trabalho e visando o desenvolvimento econômico do país.

A equivalência dos cursos de grau médio no Brasil (garantida pela LDB de 1961) abre a possibilidade das mulheres que faziam magistério disputarem os vestibulares e aumentarem o ingresso no ensino superior. Entretanto, a década de 1960 representa um golpe na democracia, com a instituição do golpe militar em 1964, ao contrário de Portugal, que na década de 1970 volta ao regime da República. Apesar dos governos militares buscarem atender à demanda crescente por vagas e qualificação profissional para o “desenvolvimento nacional”, realizam um dos maiores golpes na educação como um todo, inclusive na formação dos professores¹¹⁹, com a instituição da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 5.692/71) que estabeleceu a profissionalização obrigatória do 2.º grau¹²⁰. Esta lei transforma a escola normal em uma das muitas habilitações profissionais do ensino de segundo grau, a chamada Habilitação Específica para o Magistério – HEM (para ensino de 1.ª a 4.ª série o mínimo exigido era a habilitação específica de 2.º grau realizada no mínimo em 3 séries¹²¹, admitindo-se diferenças locais¹²²) (Tanuri, 2000, p. 80-82).

Aponta-se uma descaracterização do curso¹²³, uma queda das matrículas e do prestígio social (junto com uma desvalorização da profissão e a deterioração das condições de trabalho e remuneração do professor/a que seguiram o processo de expansão do ensino de primeiro grau); aumenta a sua concentração em classes noturnas; reduz-se o número de disciplinas pedagógicas; desarticulam-se os conteúdos; dicotomiza-se teoria/prática (núcleo comum/parte profissionalizante); há também uma inadequação dos docentes ao curso (inexperientes no ensino de 1.º grau) e problemas na realização dos estágios (cumpridos apenas formalmente e/ou restringidos à observação) (Martins, 1996; Tanuri, 2000). Antes a escola Normal era acusada

¹¹⁹ Martins (1996a, p. 180; 186) descreve que a partir da década de 1970 a profissão de professor começou a descer uma “escada simbólica” que o levou aos seus “anos de zinco” (quando a profissão desvaloriza-se). Com baixa origem social, desprestígio social da carreira docente, salários aviltantes, instalações escolares precárias, escasso material didático, a categoria “operário da educação” vem substituindo o tão sonhado “profissional da educação”.

¹²⁰ Equivalente no Brasil atualmente ao ensino médio e em Portugal ao ensino secundário.

¹²¹ Assim, abole-se a escola normal de nível ginásial. Para ensinar de 5ª a 6ª série admite-se os estudos adicionais de 1 ano nas escolas normais, para as outras séries só o ensino superior (Tanuri, 2000, p. 81).

¹²² Em São Paulo até 1987, por exemplo, divide-se em habilitações pré-escolar, 1ª e 2ª série, 3ª e 4ª.

¹²³ Contraditoriamente, de acordo com Clarice Nunes (2000, p. 23), esta lei apresenta um projeto audacioso, pois propõe a formação do professor primário em nível universitário em cursos de licenciatura plena, mas define as condições mínimas, que na realidade foram as que aconteceram, além disso definiu o salário pela formação e não pelo nível de ensino, mas na prática continuou ganhando menos.

de hipertrofiar os aspectos específicos, depois de 1971 passou a ser considerada uma habilitação em quase tudo incompetente: fraca em conteúdo científico, não forma o/a professor/a nem para ensinar a ler, escrever e calcular (Tanuri, 2000, p. 80-82)¹²⁴.

A partir dos anos 1980, passa-se a questionar o tecnicismo do curso de Pedagogia e, conseqüentemente, discute-se a sua função. Há várias posições sobre esta função, mas a que se consolida é a de que “a docência constitui a base da identidade profissional de todo profissional da educação”. Portanto o curso de Pedagogia deveria se encarregar da formação para a docência primária (nos anos iniciais da escolaridade) e da formação unitária do pedagogo. Desta forma, a graduação de Pedagogia passa a ser reformulada, visando também à preparação do/a professor/a primário/a em nível superior¹²⁵ (tarefa que vinha desempenhando sem estar devidamente instrumentada¹²⁶), pois (Tanuri, 2000, p. 80-84).

Todavia, os esforços não foram suficientes¹²⁷ para a formação do professor no Brasil. A falta de políticas de formação foi acompanhada de ausência de ações governamentais adequadas à carreira e à remuneração do professor, o que acabava por se refletir na desvalorização social

¹²⁴ Em 1982, a percepção dessa situação estimula a criação pelo MEC dos Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM), mas a descontinuidade administrativa dificultou a implementação contínua/efetiva de programas para a melhoria da formação docente (Tanuri, 2000, p. 83).

¹²⁵ Aconteceram algumas tentativas anteriores de formar professores primários em nível superior. Em 1935 a Escola de Professores é incorporada pela Universidade do Distrito Federal (em 1939, com sua extinção, volta a ser integrada ao Instituto de Educação-RJ). Em 1934 também é incorporada em São Paulo à USP e desvinculada em 1938. Em 1959 a reforma de Goiás teve uma iniciativa original/pioneira: cria um curso normal superior (com 2 séries) para formar professores primários no Instituto de Educação, com currículo parecido ao dos cursos de Pedagogia, funcionou por dois anos, pois declara-se a sua criação inconstitucional (a formação de professores em nível superior era de exclusiva competência das Faculdades de Filosofia) (Tanuri, 2000, p. 73-77).

¹²⁶ Em 1939 surge o curso de Pedagogia (primeiro na Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil) com função de formar bacharéis (para atuar como técnicos de educação) e licenciados (destinados à docência nos cursos normais). Iniciava-se um esquema de licenciatura que passou a ser conhecido como “3 + 1”, três anos dedicados ao “conteúdo” e um ano de “didática”, para a formação do professor. Em 1968 (Lei 5.540/68) o curso de Pedagogia passa a ser fracionado em habilitações técnicas, para formação de especialistas. A partir de 1969 (com o Parecer CFE 252/69) passou a ter a habilitação “magistério para o ensino de 2º grau”, que passou a visar também ao preparo dos professores para as séries iniciais (chegou a criar-se habilitações específicas para esse fim) (Tanuri, 2000, p. 74; 80).

¹²⁷ Em 1994, existiam apenas 337 cursos de Pedagogia em todo o país (239 de iniciativa particular, 35 federais, 35 estaduais e 28 municipais), com grande concentração na região sudeste, onde se localizavam 197 cursos (165 particulares). Em 1996 existiam 5.276 estabelecimentos de ensino médio com habilitações para o magistério (3.420 em escolas estaduais, 1.152 em escolas particulares, 761 em municipais e 3 federais) (Tanuri, 2000, p. 85).

da profissão docente, com consequências drásticas para a qualidade do ensino em todos os níveis.

No Brasil, após o processo de redemocratização do país (a “Nova República” em 1985), a expansão do ensino (com esforços para a universalização da educação básica) ganha novo “fôlego”, um aumento de vagas no ensino que favoreceu especialmente o sexo feminino (Beltrão & Alves, 2004, p. 5), que representou uma conquista da mulher que conseguiu reverter o hiato de gênero na década de 1980 (no nível superior, a proporção de mulheres mais jovens que conclui o curso universitário é quase duas vezes superior à dos homens). Analisando por faixa etária, as mulheres mais jovens começam a apresentar taxas de escolaridade média maiores do que os homens várias décadas antes (as mulheres nascidas após 1930 já apresentam porcentagem maior de nível fundamental e nível médio na década de 1970) (Beltrão & Alves, 2004, p. 3; 9). Entretanto, isto não significa que exista uma educação igualitária em termos de gênero, pois Auad (2004) afirma que até hoje, embora as escolas brasileiras sejam mistas, não existe co-educação.

Além de tudo, há que se destacar que a vitória no campo educacional ainda não atingiu outras esferas de atividade¹²⁸. Muitas vezes a mulher busca uma maior qualificação educacional não só para a sua realização pessoal, mas para vencer as barreiras do mercado de trabalho, que geralmente favorece os homens. Se o hiato de gênero continuar crescendo, mesmo que a favor das mulheres, a equidade de gênero estará prejudicada (homens com níveis educacionais muito inferiores ao das mulheres podem dificultar o diálogo e a convivência entre os gêneros). Evidentemente, é preciso um ensino de qualidade para ambos os sexos, elevando os graus de escolaridade dos homens (e não interromper a ascensão das mulheres) e que as mulheres revertam as desigualdades de gênero no mercado de trabalho (Beltrão & Alves, 2004, p. 3; 23).

Quanto à formação docente, há grandes avanços, principalmente a partir de 1996 com a LDB (Lei 9.394/96, art. 62) que estabelece que os/as professores/as da educação básica (até o ensino médio) serão formados em nível superior¹²⁹, em licenciaturas plenas, em universidades e “institutos superiores de educação” (ISEs).

¹²⁸ Ainda não se reverteu o hiato de gênero no mercado de trabalho, no acesso à renda e à propriedade, na representação parlamentar, etc.

¹²⁹ A lei admite como formação mínima a oferecida em nível médio, nos cursos normais. Entretanto, estipula nas disposições transitórias um prazo de apenas dez anos para essa formação acabar. Porém,

Insere-se uma nova instituição no panorama educacional¹³⁰ e, ao mesmo tempo, parecia que se desconsiderava a trajetória recente dos cursos de Pedagogia, uma superposição de cursos que causou grande polêmica¹³¹; para haver algum consenso e progressos neste debate é preciso, de acordo com a autora, que não haja a desmobilização da experiência acumulada pelos cursos de Pedagogia existentes, nem da experiência da imensa rede pública de cursos médios de formação (as antigas Escolas Normais), que podem ser capitalizadas e aproveitadas (Tanuri, 2000, p. 85-86).

Presentemente, percebem-se pequenas alterações na porcentagem de professoras no ensino primário. Campos (2002, p. 12) nos aponta um sensível declínio nos tempos atuais, o que pode provir de diferentes fatores (alto desemprego, que tende a tornar mais atrativa a atividade docente pela segurança que proporciona, aumentos de salário principalmente em pequenos municípios do interior do Norte e do Nordeste, devido à complementação dada pelo governo federal). Também verificamos um aumento de homens nos cursos de formação de professores, mas este ainda é baixo; os cursos voltados ao magistério (não só o primário) continuam altamente feminizados (ver anexos 1 a 3).

Em Portugal, as últimas décadas do século XX representaram tentativas de ultrapassar os atrasos. No entanto, as marcas de uma educação feminina rara, excludente, desigual, não são difíceis de apagar. Para mudar esta situação, são exigidas modificações na política educativa. Assim, a década de 1970 é marcada pela formação inicial de professores/as¹³², o Ensino Normal Primário ganha novo impulso depois da revolução do 25 de Abril de 1974¹³³, o apoio do Banco

dois pareceres (CNE/CEB nº 1/2003 e CNE/CEB nº 3/2003) do Conselho Nacional de Educação afirmam a validade da formação docente de nível médio. O que confirma a suposição de Tanuri (2000, p. 85) que em muitos lugares do país, dada a necessidade, tais formações poderão subsistir ainda por algum tempo.

¹³⁰ Provavelmente por inspiração dos Institutos Universitários de Formação de Mestres franceses.

¹³¹ Alguns temem um nivelamento por baixo nos ISE em face da ênfase prática, desvinculada da pesquisa. Outros defendem este curso, até porque os institutos chegam em lugares que a Universidade não alcança. Há até quem considere que o pedagogo deve ser só o especialista.

¹³² Extingue-se, inclusive, o Exame de Estado em finais de 1973-74 (que era uma prova final do período de estágio pedagógico, após aprovado era possível considerar-se profissionalizado e/ou efetivado) (Almeida, 1981).

¹³³ Em 25 de Abril de 1974 aconteceu um levantamento militar que derrubou, num só dia, o regime político do Estado Novo, sem grande resistência do governo, que cedeu perante o movimento militar, apoiado pela larga maioria da população. O levantamento foi conduzido por capitães da hierarquia militar. Considera-se, em termos gerais, que esta revolução devolveu a liberdade ao povo português



Mundial (principalmente na criação das Universidades Novas) torna-se decisivo para lançar uma rede de Escolas Superiores de Educação nas Universidades, o que contribui para o desenvolvimento das Ciências da Educação (Nóvoa, 1992, p. 20)¹³⁴.

Após 1974, as Escolas do Magistério Primário passam por várias reestruturações curriculares¹³⁵, propondo-se aumento de estatuto (para ensino médio superior), maior escolaridade para aceder ao curso (7.º ano do liceu), interdisciplinaridade, além disso, estas escolas passam em 1974 por um regime de “experiência pedagógica”¹³⁶ (Almeida, 1981; Benavente, 1990; Serra, 2004). No fim da década de 70, Serra (2004, pp. 226-227) indica que a formação de professores tinha dois eixos: os professores primários e educadores de infância nas escolas do magistério primário e normais (instituições de “ensino médio”) e dos professores para ensino preparatório e secundário nas universidades. Mas com a criação do ensino superior de curta duração e das Escolas Superiores de Educação – ESE’s (institucionalizados pelo decreto-lei n.º 427 – B/77, ratificado e emendado pela lei n.º 61/78¹³⁷) surgem instituições de

(denominando-se “Dia da Liberdade” o feriado instituído em Portugal para comemorar a revolução no dia 25 do mês de Abril, este levante também recebe as designações “25 de Abril”, ou “Revolução dos Cravos”).

¹³⁴ O recrutamento massivo de professores num tempo curto também desencadeia fenômenos de desprofissionalização do professorado (Nóvoa, 1992, p. 20).

¹³⁵ Um despacho de 30 de Outubro de 1974 introduz algumas mudanças (como a supressão da disciplina educação feminina, o fato de não ser mais obrigatório o diretor dar a disciplina Pedagogia, entre outras), outro, de 31 de Julho de 1975, reformula a estrutura curricular (tornando-a mais interdisciplinar) e aumenta o curso para 3 anos letivos (era de 2 anos) e retoma a formação do magistério infantil (extinta em 1937). Em 1976, 1977, 1978 há novas mudanças curriculares (Benavente, 1990; Serra, 2004).

¹³⁶ O regime de “experiências pedagógicas”, autorizado em um comunicado de 16 de Novembro de 1974, foi solicitado pelos novos responsáveis pelas escolas de magistério que se preocupavam com os entraves burocráticos iniciais que impediam a renovação das mesmas, assim este período é marcado por ser revolucionário; mas o despacho n.º 61/76 de 29 de Julho suspende o regime de “experiência pedagógica” (aponta-se essa e outras medidas como uma investida da direita contra o “terror comunista” ou a “recuperação capitalista”, um refluxo da revolução, pois a direita não via com bons olhos a “calmaria” do tempo da “experiência pedagógica”) (Serra, 2004). Neste período de “experiência pedagógica”, de acordo com Benavente (1990, p. 36-37), aconteceram várias experiências interessantes.

¹³⁷ Também explicado e referido por Leão (2006), que mostra que a lei n.º 61/78 integra estas escolas no ensino superior o que correspondia a um natural desejo de melhorar a formação concedida, fica responsável também por formação em serviço, atualizações e aperfeiçoamento. Esta lei também cria os CIFOP’s (Centros Integrados de Formação de Professores) e já menciona a reconversão das escolas normais de educadores de infância e das escolas do magistério primário em escolas superiores de educação até o início do ano letivo de 1979/80, o que não acontece neste ano.

formação de professores que resultariam assim de reconversão das escolas Normais de educadoras de infância e das escolas do magistério primário¹³⁸.

No entanto, contrariando algumas expectativas mais otimistas, o processo de reconversão institucional das escolas de magistério para ensino superior apenas viria a ocorrer de modo consequente a partir da década de oitenta. Apenas em Maio de 1986 é publicado um diploma que estabelecerá um adequado esquema programático de extinção das escolas do magistério primário e do magistério infantil¹³⁹, face à progressiva entrada em funcionamento das ESE's e CIFOP's, como isso teria um custo alto foi dividido em duas fases: as matrículas nas escolas do magistério seriam suspensas à medida que fosse possível abrir as matrículas nas ESE's e CIFOP's (Serra, 2004, p. 230-232)¹⁴⁰.

Em 1986, é publicada a Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86, de 14/10) que institui a formação inicial de nível superior e uma formação contínua aos docentes. No entanto, a formação inicial dos educadores de infância, dos professores/as de 1.º e 2.º CEB realiza-se em escolas superiores de educação (ou em universidades, com diplomas de bacharéis equiparados aos das ESE's), já dos professores/as do 3.º CEB e de professores/as do ensino secundário realiza-se só em universidades (o que torna ainda nítida uma clivagem na formação). Em 1997, esta lei é alterada (pela Lei n.º 115) e os professores/as até o 3.º CEB passam a formar-se em grau de licenciatura, tanto em escolas superiores de educação como em estabelecimentos de ensino universitário (mas os professores de ensino secundário só formam-se em universidades). Em 2005, a lei é novamente alterada (pela Lei n.º 49) e define a formação de todos os professores/as em linhas gerais “através de cursos superiores organizados de acordo com as necessidades do desempenho profissional no respectivo nível de educação e ensino”.

Enfim, o século XX é descrito por Nóvoa (1989, p. 449) como uma longa sucessão de fracassos das “grandes Reformas do ensino” e, como provocação, afirma que o único regime

¹³⁸ A partir deste período, institucionalizam-se práticas integradas de formação de professores (em cursos de licenciatura em 4 anos) nos ramos educacionais das faculdades de ciências, ou em universidades novas (Universidade do Minho e de Aveiro e no então Instituto Universitário dos Açores). Havia, assim, clivagens na formação de professores e no seu estatuto: no ensino médio e nas universidades. As ESEs surgem neste contexto para, em uma mesma instituição, dar formação integrada, especialização homogênea, conjugar formação inicial e contínua, integrar a comunidade.

¹³⁹ Ver Decretos-Lei n.º 101/86, n.º 178/89.

¹⁴⁰ As Escolas do Magistério Primário passam a ser progressivamente extintas a partir de 1986, encerrando-as efetivamente em 1987-1988 e 1988-1989.



político que não tentou fazer uma reforma do ensino com “R” grande foi o Estado Novo “ele terá sido, porventura, o único regime que teve êxito na sua estratégia, conseguindo ajustar o sistema educativo à medida das suas necessidades”. Mesmo assim, considera que o Estado Novo representou um “duro golpe” que deixou “cicatrices” que podem ser traduzidas em dois eixos na formação docente até a década de 1960: redução¹⁴¹ e controle (Nóvoa, 1991, p. 109).

Nóvoa (1992, p. 21-23) assinala como marca da década de 1980 a profissionalização em serviço (motivada pela explosão escolar que trouxe indivíduos sem habilitação acadêmica e pedagógica para a docência), junto com a acentuação progressiva dos fatores de mal estar profissional. Este fato tem, ao mesmo tempo, uma importância quantitativa e estratégica, mas também aguça uma visão degradada/desqualificada dos professores/as e o papel do Estado no controle da profissão docente¹⁴², pondo em causa a autonomia relativa conquistada pelas instituições de formação docente. Já a década de 1990 é marcada pela formação contínua, com a formação inicial em vias de resolução vira-se para a formação contínua para assegurar o sucesso das reformas educativas e assegurar a concretização do estatuto da carreira docente¹⁴³.

Conforme Benavente (1990, p. 41-42) aponta, não é fácil descrever consensualmente sobre o que mudou ou não na educação portuguesa após o 25 de Abril. Alguns assuntos destacados são a dignificação do estatuto docente, as mudanças curriculares e a tentativa de democratização, mas “a distância entre o ideal e o real é um dos pontos que reúne a unanimidade junto dos que se interessam pela educação”. Essa distância pode ter algumas razões demarcadas como: a burocracia da máquina administrativa (que apela para a normalização); a falta de

¹⁴¹ Na admissão, nos conteúdos, no tempo de formação e na menor exigência intelectual e científica.

¹⁴² A degradação do estatuto profissional e econômico dos professores durante os anos 80 favoreceu a ambiência reformadora inspirada por tendências internacionais, mas, apesar de algumas melhorias significativas, estas foram incapazes de conceber uma “nova profissionalidade”. Os saberes são impostos do exterior o que acentua a subordinação da profissão docente, instauram-se novos controles sobre a profissão docente, mas sutis, prolongados através de uma tutela científico-curricular: “A política reformadora tem aprofundado o fosso que separa os actores dos decisores” (Nóvoa, 1992, p. 22).

¹⁴³ Mas esta formação contínua não é concebida na lógica do desenvolvimento profissional dos professores e organizacional das escolas. Nóvoa (1992, p. 23) demarca que “É preciso reconhecer as deficiências científicas e a pobreza conceptual dos programas actuais de formação de professores. E situar a nossa reflexão para além das clivagens tradicionais (científico versus pedagógico, disciplinas teóricas versus disciplinas metodológicas, etc.), sugerindo novas maneiras de pensar a problemática da formação de professores”. Necessita-se de redes de (auto)formação, centradas nas dimensões coletivas, onde a troca de experiências e a partilha de saberes façam com que o professor seja tanto formador como formando.

recursos materiais e humanos (alguns destacam o corpo docente como conservador, o que seria de difícil resolução imediata); a ausência de um projeto global e coerente e a centralização das decisões. Contudo, a autora não acusa o Estado após 1974, mas demarca que é preciso ter em conta as exigências e lógicas institucionais, grupais e individuais para mudar democraticamente a instituição e as suas práticas (1990, p. 263).

Desta forma, notamos que a feminização da docência primária continua até hoje em Portugal¹⁴⁴ (ver anexo 4), trazendo discursos do passado que, atualmente, apropriados e modificados, continuam trazendo consequências nas escolhas, representações e atuações destes profissionais. Assim, concordando com Benavente, sabemos que somente com o conhecimento e reflexão sobre estes referenciais a mudança pode ser possível.

A coeducação também ainda não é uma realidade em Portugal. Como demarca Araújo (2000), até parte do século XX as matrículas de raparigas foram em número menor do que o de rapazes (ver anexo 6). Além disso, a educação mista só retorna a partir da Reforma Veiga Simão em 1973, mas esta prática ainda não significa uma verdadeira co-educação (Ferreira, 2002). Apesar da atual Lei de Bases do Sistema Educativo Português (Lei 46/86) instituir a co-educação e a orientação vocacional, infelizmente Vieira (2005, p. 564-566; 576) constata que em Portugal a paridade entre homens e mulheres, em diferentes esferas, parece ainda não ter sido conseguida¹⁴⁵. A implementação do ensino misto em Portugal contribuiu para um acréscimo da igualdade de oportunidades, mas continua a assentar, sobretudo, na mera coexistência dos dois sexos na escola, sem delinear políticas e práticas educativas promotoras de uma verdadeira co-educação (existindo situações de comportamento e tratamento diferencial dentro da instituição escolar), sendo pouco sensível às diferenças entre rapazes e raparigas e às segregações sociais ditadas pelo gênero¹⁴⁶.

Saavedra (2001) analisa a legislação pós-25 de Abril sobre a igualdade entre os sexos na educação e faz uma listagem exaustiva do assunto, em que encontra somente 4 diplomas¹⁴⁷. Por isso a autora demarca que há pouca legislação (inclusive falta a operacionalização das leis

¹⁴⁴ Como aponta Sarmiento (2000, p. 213), esta feminização não encontra paralelo em nenhum outro país da OCDE.

¹⁴⁵ O que repercute, inclusive, numa marcada segregação sexual das opções vocacionais.

¹⁴⁶ Ver também Pedro (2002).

¹⁴⁷ A Lei 23/80; a Lei de Bases do Sistema Educativo 46/86; a Resolução do Conselho de Ministros n° 32/94; a Resolução do Conselho de Ministros n° 49/97.

por despachos, decretos-lei ou portarias) e elas estão dispersas no tempo¹⁴⁸. A autora conclui que este assunto tem sido deixado para segundo plano por todos aqueles que a ele se têm dedicado (a própria lei de bases da educação é sucinta, considerando que a igualdade pode ser alcançada por três meios – co-educação, orientação escolar e profissional e a sensibilização –, mas deixa de definir e explicar estes meios, nem como podem ser conseguidos, o que nos leva a crer que este tema foi considerado de pouca importância pelo poder político existente). Assim, o discurso sobre igualdade entre os sexos na escola é gerido pela omissão (pelo não-dito): afirma-se, por um lado, que é necessário promover a igualdade (o que significa, implicitamente, que ela não foi totalmente conseguida). Por outro lado, a maneira vaga como são apresentadas as medidas para promover a igualdade parece que ela foi praticamente alcançada, com poucas exceções. Poder-se-ia pensar que a contradição é uma forma de dizer aquilo que se considera politicamente correto, mas no qual não se acredita.

Rêgo (2004, p. 53-56) constata atualmente que há uma igualdade numérica entre as raparigas e os rapazes nas matrículas de todos os graus de ensino (exceto no superior onde em 1996/97 as mulheres foram em torno de 57%), e que as mulheres obtêm maiores índices de aprovação. Contudo, como analisa Fonseca (2007), é preciso tomar cuidado com a interpretação destes dados. Por exemplo, não se pode considerar que a maior presença das raparigas no ensino superior significaria que a igualdade entre mulheres e homens está conseguida (por ser o nível mais elevado do ensino, presumindo que expressa melhor o progresso), pois, na realidade, continua a ficar de fora deste nível de ensino a maioria das crianças e jovens portuguesas. O mito homogeneizador do sucesso das raparigas precisa ser interrogado, pois dá às raparigas a ilusão da igualdade que as responsabiliza pelo seu insucesso social (principalmente as com menos recursos).

Como Fonseca (2007) nota, as raparigas souberam aproveitar a permeabilidade e diversificação da oferta no ensino superior, a partir da década de 1960, e conseguiram até “ultrapassar” na década de 1990 os rapazes em muitos casos, mas esse fenómeno não foi acompanhado de mudanças profundas ao nível prático e simbólico. Além disso, como verifica Rêgo (2004, p. 53-56), o nível de instrução das mulheres com 25 e mais anos, entre 1995 a

¹⁴⁸ Há um grande lapso temporal entre os vários documentos, ainda mais se analisarmos que, depois do 25 de Abril, houve várias medidas para combater as desigualdades.

2000, continua mais desfavorável do que a dos homens em todos os níveis (menos entre as analfabetas, em que o número de mulheres é quase duas vezes maior, e no nível superior, em que as mulheres estão em uma proporção um pouco maior) o que mostra que a educação feminina ainda não atingiu toda a sociedade. Apesar dos progressos na instrução, o mercado de trabalho apresenta-se estruturalmente segregado por sexos. Os indicadores do emprego (taxas de atividade, de emprego e de desemprego), do mercado de trabalho (salários, natureza e duração do vínculo laboral) e duração da jornada de trabalho são desfavoráveis às mulheres.

Das razões e do significado do crescimento da ocupação docente pela mulher

A educação da mulher no Brasil e em Portugal foi praticamente inexistente até a época em que o Brasil foi colônia de Portugal, sendo restrita a alguns conventos, poucas preceptoras e escolas particulares para os mais abastados. Quando a educação feminina começa a ser considerada, o medo da promiscuidade progressivamente introduz as mulheres como professoras, pois as meninas só poderiam ser ensinadas por elas (sem contato com o sexo masculino). Entretanto, as correspondências não ficaram restritas a este período, pois como nos refere Almeida (2006a, p. 186):

A herança recebida de Portugal encontrou eco no Brasil, mesmo após sua emancipação da metrópole, ainda se continuaram veiculando esses princípios ao adotar a sociedade brasileira esse tipo de mentalidade rígida, moralizadora e tradicional. A atenção despertada para a instrução feminina, embora se fizesse presente, o era de uma forma que deixava explícito ser a educação necessária para as mulheres, tendo em vista, primeiramente, a educação dos homens.

Assim, o pensamento transmitido de Portugal para o Brasil (que também predominava no contexto ocidental da época) de que a mulher não precisava estudar (este estudo era até perigoso) reverberou por muito tempo nas práticas sociais. Deste modo, mesmo com a introdução oficial da co-educação¹⁴⁹, esta só começa a ter repercussões maiores quando, no

¹⁴⁹ Necessária na expansão da escola de massas, pois o Estado poderia contratar menos professores (pois não teria que ter um para cada sexo). Ela foi legalizada primeiro no Brasil sem interrupções a partir daí neste país, embora não tenha sido efetivada de forma ampla e verdadeiramente co-educativa. Já em Portugal é temida pelo Estado Novo, e retorna após este regime.

século XX, outro pensamento passa mundialmente a preponderar (o que não significa que o outro deixou de existir) e a educação feminina passa a ser considerada necessária para que a mãe não deixasse os seus filhos na ignorância e o progresso pudesse acontecer.

Não obstante, os debates sobre a instrução feminina levaram a discussões acerca da profissionalização feminina, considerada necessária às mulheres que não tinham meios de sobrevivência, mas não deveriam atentar contra as representações acerca de sua domesticidade e maternidade (Almeida, 2006a). O cuidado e o ensino que as mães “naturalmente” teriam com os seus filhos refletem também no pensamento de que elas seriam as melhores professoras das crianças (até porque elas seriam “assexuadas”, correr-se-ia menos “riscos” com as professoras). Como Villela (2000, p. 120) demarca, esse discurso ideológico da “maternagem” vai desconstruindo uma visão de mulher sedutora e pecadora e construindo uma noção de mulher como ser “naturalmente” puro, associada ainda com mecanismos de controle e discriminação, mas que foi utilizada como resistência para sua inserção profissional.

Foram e são muitas as especificidades da educação da mulher no Brasil e em Portugal (e dentro destes países também), conforme demonstramos. Estes discursos circularam de forma diferente e tiveram diferentes assimilações, preponderâncias, datas, números, etc. Mas não podemos negar as similitudes dos discursos e das ações que acabaram por introduzir a educação feminina e a mulher na docência¹⁵⁰. Hoje, nos dois países, o déficit educacional das mulheres está praticamente superado (pelo menos na população mais jovem) e as estatísticas mostram que estas têm mais sucesso educativo que os homens. Resta, então, que estas conquistas expandam-se por outras áreas sociais e que visem à equidade de gênero (e não a uma nova hegemonia) e que exista uma verdadeira co-educação.

Também com relação à formação de professores/as, apesar das Escolas Normais terem começado a funcionar quando o Brasil era independente de Portugal, encontramos muitas correlações destas instituições nos dois países e da sua relação com a feminização do magistério. As Escolas Normais inicialmente eram instituições masculinas (tanto no seu corpo

¹⁵⁰ Assim como o fato de que a entrada das mulheres na docência mudou a escola como instituição, trouxe alterações para a educação feminina, entre outras transformações/conquistas (Almeida, 2006a, p. 148).

discente como docente), que não tinham muito prestígio, até porque a sua formação não era necessária para que se pudesse dar aulas.

Quando a Escola Normal passa a ser aberta para as mulheres, mesmo com muita luta feminina e também com muita resistência contra a sua entrada, em pouco tempo, as mulheres ultrapassam os homens em número de discentes. Muitos discursos e ações ajudaram para que isso acontecesse: o medo da co-educação¹⁵¹; a defesa das “qualidades femininas” para a docência; a abertura de mais escolas Normais femininas do que cursos secundários acessíveis às mulheres; o baixo salário que, associado com a necessidade de formação, torna outras áreas melhores para os homens (principalmente nos grandes centros¹⁵²); entre outros.

Assim, a institucionalização das escolas de formação de professores/as foi um importante passo para a feminização do magistério e para o afastamento dos homens da docência. No entanto, a feminização nas Escolas Normais não se dá junto com a desvalorização docente, ao contrário, acontece ligada a uma certa valorização: tanto salarial, quanto do estatuto do/a professor/a (que passa a ser formado em uma instituição). Além disso, este é um dos primeiros locais de estudo e profissionalização feminina, o que fez com que as mulheres agarrassem e defendessem esta oportunidade, tendo em vista a falta de outras possibilidades. Esta conquista também representou a abertura progressiva de outras áreas de trabalho e estudos (secundários e superior) às mulheres¹⁵³.

Em ambos os países, a formação dos docentes primários é feita em nível superior, embora Portugal esteja mais adiantado neste processo. Os discursos continuam fazendo com que a feminização da docência primária continue (ver anexos 4 e 5).

“Feminização do magistério” é um termo que se refere ao fato das mulheres serem a maioria na profissão docente (principalmente no 1º ciclo), mas não só, esta expressão compreende também as consequências em nível dos discursos, expectativas e atitudes relacionadas com o predomínio das mulheres nesta profissão. Consequências estas que, no

¹⁵¹ Temia-se o homem ensinando a meninas, conseqüentemente, passa-se a abrir mais escolas normais femininas, pois precisava-se de professoras para dar aulas às meninas nas escolas primárias e as mulheres passam também a ensinar em turmas mistas.

¹⁵² Reparomos que a taxa de feminização nos centros urbanos do Brasil até hoje é maior (Brasil, 2006).

¹⁵³ De acordo com Lopes (2001, p. 264-265) a entrada das mulheres na esfera pública interliga-se a transformação das formas de patriarcado (da “forma privada” que excluía as mulheres da esfera pública a “formas públicas”, em que as mulheres estão na arena pública, mas em posição subordinada).



Brasil e em Portugal, fizeram com que as pessoas esperem ver uma mulher atuando na profissão e, até mesmo, espantem-se ao verem um homem na profissão. Além disso, todos esperam que, mesmo quando um homem ocupa esta profissão, o/a professor/a tenha determinadas atitudes, práticas, associadas socialmente a uma mulher.

Vianna (2002, p. 51-56) menciona que o sentido feminino da profissão do magistério ultrapassa o fato da mulher ser a maioria dos docentes, a feminização também acontece em espaços e práticas que, mesmo quando ocupados por homens, fazem com que o magistério seja uma profissão feminina, em decorrência de uma atribuição social independentemente do sexo de quem a exerce. As questões de gênero têm marcado fortemente a nossa sociedade em vários aspectos. Um dos exemplos bem nítidos dos efeitos das questões de gênero está na “escolha” efetuada pelas mulheres de profissões e ocupações “tradicionalmente femininas” (geralmente com baixo prestígio e remuneração). Estas profissões “feminizadas” que na “esfera pública” foram definidas, através de um processo historicamente construído, como “apropriadas” à “natureza feminina” ou ao “papel social das mulheres” são também chamadas de “trabalho de mulher” (women’s work) (Araújo, 2000; Williams, 1995).

Uma das primeiras ocupações fora do espaço doméstico que permitiram a entrada da mulher foi a de “professora do ensino primário”. Tal permissão foi um processo transnacional que aconteceu em muitas partes do mundo, inclusive no Brasil e em Portugal. Desta forma, os discursos e as representações sobre a docência feminina e masculina perpassaram fronteiras; mas é certo que eles circularam de formas diferentes, situados no contexto de cada local, época e de cada individualidade. Por isso, demonstraremos a seguir algumas análises deste processo. Sabemos, como demarca Almeida (2006a, p. 152), que encerramos o risco de propor estereótipos, mas fazemos esta análise para estabelecer pontos de semelhança entre os dois países e compreender melhor este processo de feminização.

A história resulta de determinações sociais, mas também determina relações, assim a história da mulher no magistério foi determinada por um conjunto de relações sociais ao longo da história, mas também foi determinante de uma série de relações postas para a educação na nossa sociedade (Schaffrath, 2000, p. 15). Portanto, há um duplo sentido da profissionalização do magistério feminino: por um lado, a sociedade passou a requisitar a mulher como agente civilizador dos novos cidadãos; por outro, as relações de discriminação com o sexo feminino



continuavam permeando o trabalho da mulher na docência¹⁵⁴. Utilizando-se de valores determinados (por exemplo, o sacerdócio e a vocação) como mecanismos de legitimação do preconceito contra o sexo feminino e fatores explicativos dos baixos salários da profissão e dos poucos investimentos na educação pública, é como se o trabalho de professora e a sujeição a uma baixa remuneração fizessem parte do perfil vocacional das mulheres.

Araújo (1990) compreende que, apesar da feminização ter sido um processo transnacional, é necessário especificar as condições sociais, políticas e culturais, das quais este processo decorre em Portugal, pois as resistências culturais, que a crescente concentração feminina nas atividades de ensinar levantou em certos setores (com base em várias representações e ideologias), apresentaram problemas de legitimação para o Estado e que podem ter sido alguns dos motivos para que a feminização não acontecesse antes e ainda mais rapidamente, como aconteceu em outros países europeus, considerados “centrais”.

A autora mostra que as características de Portugal (um país que até 1930 tinha 80% da sua população a habitar no meio rural, com uma rígida hierarquia social, considerado por alguns autores como “semiperiférico”¹⁵⁵) poderiam apresentar mais dificuldades e problemas de legitimação inoportáveis, se o país recorresse mais cedo a uma força de trabalho feminina. Mesmo assim, de acordo com o processo transnacional, a feminização esteve ligada à expansão da escola de massas (extensão da escolaridade obrigatória), que se apoiou numa mão-de-obra prioritariamente feminina, que parece ter permitido uma contenção nas despesas estatais.

Araújo (2000, p. 109-110) demarca que, em Portugal, as mulheres foram progressivamente preenchendo “as fileiras do ensino primário”, mesmo num período em que os salários dos professores se mantinham quase os mesmos (entre 1870 e 1910). Para gastar

¹⁵⁴ Almeida (2006a, p. 171) demarca que na verdade o que havia era um grande preconceito contra o trabalho feminino de qualquer espécie e, por isso, a luta das mulheres era mais complicada, pois não era contra um inimigo odiado ou um sistema governamental, era contra seres próximos e amados (como lutar no espaço público, se no privado desejava-se felicidade e harmonia?).

¹⁵⁵ Martins (1999, p. 33-39) explica que Portugal tem uma posição *semiperiférica* relativamente à Europa e de *centro* em relação às suas ex-colônias, desempenhando a função de intermediação entre estes dois pólos. As *semiperiferias* teriam esta característica de intermediação político-estratégica entre o *centro* e as *periferias*, uma posição subordinada em relação às economias centrais, mas uma certa autonomia na produção de bens primários destinados à exportação e no desenvolvimento da produção de bens de consumo para o mercado interno e para mercados externos específicos, além de uma crescente participação nas instituições internacionais.



menos na expansão da escola de massa, e com a pressão para seguir os outros países europeus, assume-se a contratação de mulheres junto com o discurso das capacidades femininas que confrontavam com representações das mulheres como trabalhadoras ineficientes. Assim, as mulheres se apropriaram do ensino como forma de se proporcionarem uma vida mais independente, até porque havia pouca possibilidade de trabalho além da docência.

A autora mostra que a feminização do magistério acabou por afastar os homens da docência. No início do século XX, alguns professores do sexo masculino criticaram e chamaram de hipócrita a desconfiança acerca da promiscuidade masculina e a exaltação das qualidades femininas para a profissão (principalmente a permissão para as professoras poderem ensinar a rapazes e raparigas e os professores só a rapazes), pois “temiam a competição feminina”. Um relatório da Escola Normal do sexo masculino exemplifica essa crítica, mostrando que, para os homens, ter uma profissão sem um grande estatuto e com incerteza de colocação, não era uma vida “desejada”:

É-me perfeitamente dispensável apresentar a V.Ex^a. o mappa demonstrativo de quantas escolas masculinas estão providas com professoras. D’ahi resulta um estímulo para as mulheres e um verdadeiro desalento para os homens! Não é a profissão tão invejável que por si faça appetite de seguil-a; mas a esta falta de estímulo vem juntar-se a incerteza de colocação, por isso bastos são os professores sem provimento, arrastando vida de dificuldades, ao passo que as mulheres vão sendo providas nas escolas (citado por Araújo, 2000, p. 99).

57

A análise da imprensa educacional e feminina feita por Almeida (2006, p. 146) também evidencia que a feminização do magistério não se deu sem resistência por parte dos segmentos masculinos, o que se mostra ainda mais forte na imprensa portuguesa, em que não foram poucas as oposições e as perseguições das quais as professoras foram vítimas¹⁵⁶.

Nóvoa destaca ainda que, em Portugal, a feminização do corpo docente primário se acentua no início do século XX: as mulheres eram 1/3 em 1900 e 3/4 em 1940. Ele aponta que muitos autores consideram a feminização como consequência da degradação do estatuto socioprofissional e remuneratório dos professores/as primários, apreciando-se, inclusive, que a

¹⁵⁶ A análise dos periódicos brasileiros e portugueses efetuada pela autora mostra que as professoras não se sentiam vítimas, mas vencedoras por terem um trabalho que lhes permitia algumas realizações; apesar de reconhecerem os mecanismos discriminatórios existentes, conviviam com eles de forma tranquila (Almeida, 2006a, p. 202).



igualdade de salário entre homens e mulheres (que acontece em 1878) favoreceria esta feminização. Este é um processo que perpassa três sistemas de governo e aumenta cada vez mais: começa na Monarquia; continua durante a República, que pode até ter visto com maus olhos a predominância feminina, mas é incapaz de regressar essa situação; o Estado Novo estimula mais essa tendência, até porque vê a remuneração dos professores/as mais como “compensação monetária” do que verdadeiro salário (Nóvoa, 1987, p. 591-596).

Almeida (2006a) identifica o processo de feminização que ocorreu em Portugal e no Brasil, em fins do século XIX, com a expansão educacional (o crescimento da escolaridade obrigatória), o impedimento moral dos homens educarem as meninas e a recusa social da co-educação, a possibilidade aberta pelo poder público das mulheres ensinarem¹⁵⁷ (junto com o discurso que relaciona docência com maternidade/domesticidade e o conseqüente reforço dos estereótipos e da segregação sexual¹⁵⁸). Assim, de acordo com a autora, os dois países apresentaram semelhanças de representações quanto aos papéis sexuais de ambos os sexos e, a partir do século XIX, ambos passaram pelo mesmo processo de feminização (na frequência das escolas Normais e na ocupação do magistério): Portugal começa a ter mulheres professoras em 1870 e, em 1926, elas representavam 66% do professorado português; no Brasil, acontece o mesmo em período aproximado. Almeida salienta outras possíveis influências:

A feminização do magistério em Portugal e no Brasil teve várias causas que vão das mudanças dos ideais burgueses no período, aliando-se a novas concepções sobre o trabalho remunerado exercido pelas mulheres; mais uma ideologia que pregava a liberdade, a autonomia, a independência econômica para os homens e a submissão e subordinação das mulheres. As mudanças sociais que a industrialização e a urbanização crescentes estavam favorecendo, a emergência do movimento feminista e suas reivindicações por direitos políticos, educacionais e profissionais levaram as mulheres a vislumbrar no magistério um espaço profissional que se adequasse ao que delas se esperava em termos sociais e àquilo de que realmente precisavam para ir ao encontro

¹⁵⁷ A autora afirma que “No sistema escolar de Portugal e do Brasil, as autoridades do ensino voltaram-se para as mulheres por considerar que estas preenchiam as condições profissionais exigidas para a escola pública que se expandia e alicerçava em cada país. Porém, (...) também houve, por parte destas, um movimento em direção à profissão e uma conseqüente ocupação desse espaço resultante de uma capacidade de reivindicar. Talvez fossem reivindicações brandas, bem no estilo português e brasileiro de ser, sem grandes embates e confrontos, no entanto, impulsionaram as mulheres ao mundo do trabalho e à inserção no espaço público” (Almeida, 2006a, p. 141).

¹⁵⁸ Uma das funções das estereotípias é a justificação de comportamentos e costumes em nome da manutenção da ordem vigente, referenda-se assim as discriminações (Almeida, 2006b, p. 100).

de um futuro com mais independência e menos opressão (Almeida, 2006a, p. 147-148).

Almeida (1998, p. 67-68; 80) destaca que, no Brasil, os homens, durante algum tempo, recebiam mais do que as mulheres, detinham cargos de chefia e tinham notoriedade e prestígio. Então, porque saíam da profissão? Várias motivações¹⁵⁹ contribuíram para este abandono: a inserção cada vez maior das mulheres nesta profissão¹⁶⁰, junto com as formulações ideológicas que as consideravam mais capazes; a ampliação do mercado de trabalho masculino possibilitada pela industrialização e pela urbanização, oferecendo ocupações possivelmente com melhor remuneração (muitas vezes vedadas às mulheres); além do propalado desprestígio da profissão e da má remuneração salarial. Entretanto, apesar de estar entre as profissões mal remuneradas, não se situava no último lugar da escala de valores salariais, havendo profissões ditas masculinas que pagavam como o magistério. Por fim, considera a autora que a “aura de feminilidade que passou a revestir a docência no ensino primário, até mais do que a remuneração salarial e o aumento das ofertas no mercado de trabalho para os homens, deve também ter contribuído para afastá-los do magistério”.

Além disso, é importante destacar que a entrada das mulheres no magistério representou a conquista de várias vitórias, pois esta não foi isenta de lutas e reivindicações, como se quis fazer acreditar. As próprias ideologias defensoras da entrada da mulher no magistério (da domesticidade e maternagem, por exemplo) que introduziram mecanismos de controle e discriminação contra as mulheres, também foram usadas pelo segmento feminino como um elemento de resistência, pois “ao acatar esse discurso e concordar com suas formulações, nada mais fizeram do que desimpedir o caminho para sua rápida inserção profissional, o que se

¹⁵⁹ Almeida (1998, p. 67-68) verifica explicações de alguns autores que antes de existirem exigências de formação específica para a docência, o magistério era uma ocupação ocasional que tomava menos tempo, exercida muitas vezes junto com outras profissões e que representava um meio a mais para quem queria obter notoriedade e ampliar os ganhos. Quando as exigências para lecionar tornaram-se maiores, o período letivo foi alongado e houve um maior controle sobre o ensino, os homens começaram então a se afastar das escolas. Mas ela não acredita que foi só isso que afastou os homens do magistério.

¹⁶⁰ Os homens chegaram até mesmo a serem impedidos de entrar no magistério. No Rio de Janeiro, por exemplo, em 1943 o Instituto de Educação torna-se um externato limitado ao sexo feminino (com escolas anexas, vários cursos e com a formação de professores no nível secundário) (Martins, 1996a, p. 145; 149). Só em 1962 (de acordo com informações obtidas junto ao Centro de Memória Institucional do Instituto) os homens podem voltar a candidatar-se a esta escola.



revelou como o primeiro passo dado em direção a uma inserção no mercado de trabalho” (Almeida, 1998, p. 70).

Como muitos autores destacam, a profissão de professora foi, durante muito tempo, praticamente a única em que as mulheres puderam ter o direito de exercer um trabalho digno e conseguir uma inserção no espaço público (dado que as demais profissões lhes foram vedadas)¹⁶¹, isto aconteceu principalmente por causa da divulgação da ideologia de que este era um trabalho feminino, uma continuação do exercido no lar, e que permitia conciliar as funções domésticas da mulher (Almeida, 1998; Bruschini & Amado, 1988; Tanuri, 2000). Outro motivo apontado era de que o magistério feminino apresentava-se como solução para o problema de mão-de-obra para expansão da escola primária (pouco procurada pelo elemento masculino) e para o problema das órfãs e as solteiras que dependiam de ser sustentadas, assim podiam trabalhar e receber, sob a égide do discurso de que o principal não era o salário (que podia continuar sendo baixo), mas a sua vocação (Tanuri, 2000, p. 66).

Além de analisar razões para a feminização, Almeida (1998, p. 77) ainda derruba alguns mitos comumente aceitos sobre o magistério feminino, pertencentes à esfera das mentalidades e das representações: 1. de que a desvalorização do magistério foi ocasionada pela entrada das mulheres na profissão docente; 2. de que o magistério era uma profissão bem remunerada e conferia bom estatuto social; 3. de que a feminização só ocorreu porque os homens se retiraram do magistério e seu exercício foi uma concessão às mulheres; 4. de que a professora primária é passiva (e vítima da sua condição feminina); 5. de que o salário feminino recebido no magistério pouco significava para a família e era destinado a seus pequenos gastos.

Não há como sustentar a questão da desvalorização profissional de categoria docente apenas em razão da sua feminização, pois a imprensa brasileira e os estudos acadêmicos mostram que a categoria nunca foi valorizada ou bem remunerada em toda a sua história (mesmo antes da entrada da mulher na profissão). A análise do magistério enquanto trabalho essencialmente feminino, que aloca no sexo do sujeito a desvalorização da profissão, foi uma contribuição que acabou por se revelar também como um fator de discriminação e

¹⁶¹ Até a década de 1930 era a única profissão feminina respeitável e único emprego para a mulher de classe média. Só depois foram abertas outras áreas como escritórios (Bruschini & Amado, 1988, pp. 6-8).

“vitimização” da mulher (Almeida, 1998, p. 20). Tanuri (2000) também critica a responsabilização da feminização do magistério pelo desprestígio social e os baixos salários da profissão.

Amélia Lopes (2001, p. 248) afirma que “quer a ‘mutação sociológica’, quer a melhoria do prestígio docente são contemporâneas da feminização da profissão”, pois a explosão do número de professores em Portugal, em meados do século XIX, corresponde a uma relativamente rápida feminização e há também uma alteração do modo de recrutamento (da camada mais desfavorecida para as camadas médias no último quartel do século XIX). Um dos motivos para tal melhoria foi o maior recrutamento de alunas das classes média-altas nos cursos de formação de professores. Mesmo com o grande abandono destas do ensino depois do casamento, este fato contribuiu para a dignificação da profissão docente e para a melhoria do seu estatuto socioeconômico. Isso corrobora a tese de que a desvalorização e os baixos salários da profissão em Portugal são anteriores à entrada das mulheres e até melhorou após a feminização da profissão.

Enfim, desde os jesuítas e os mestres-escolas (ambos docentes do sexo masculino) que foram os primeiros professores primários em Portugal, e conseqüentemente no Brasil, já havia a má-remuneração e desprestígio dos professores. Inclusive, Campos (2002, p. 2) indica que, após a expulsão dos jesuítas pelo Marquês de Pombal em 1759, e a conseqüente contratação de professores leigos, o estado do ensino passou a ser lamentável e analisa que “esses mestres legaram aos professores atuais o desprestígio da profissão, assim como uma tradição de má remuneração conjugada com a não preparação e inclinação para improvisação”.

A passividade feminina e o baixo valor do salário da professora são representações que não encontram eco nas entrevistas realizadas por Almeida¹⁶² (1998, p. 169): “as escolhas foram realizadas nas fimbrias da vocação e no cerne da necessidade, aliadas à busca de uma identidade profissional feminina e dentro das possibilidades oferecidas”. Ou seja, as entrevistadas escolheram a profissão por vários motivos: buscavam o diploma de professora normalista sonhando com a independência financeira, com um pouco de liberdade, em poder exercer um trabalho que lhe desse certa satisfação pessoal, mas com a certeza que não havia outra ocupação para as mulheres. A autora mostra que muitas ajudaram a sustentar famílias numerosas, devido

¹⁶² Que trabalharam no interior de São Paulo nas décadas de 1930/40.

à renda insuficiente do pai ou do marido, e também passaram a valorizar cada vez mais o salário recebido e a independência financeira.

Mesmo assim, a baixa remuneração pode ter sido uma das maiores motivações iniciais para o abandono (ou não escolha) dos homens pelo magistério. Percebemos este fato em alguns trabalhos¹⁶³ e nas entrevistas que realizamos. Entretanto, não é o único fator, pois as representações de um trabalho feminino e as discriminações podem ser mais fortes que este aspecto (até porque em Portugal este salário já não é tão baixo assim, e no Brasil existem muitas profissões “masculinas” com menor remuneração).

Os homens não fizeram uma concessão às mulheres ao afastarem-se do magistério, até porque por um bom tempo, mesmo em minoria, os homens continuaram sendo professores (principalmente no interior). O mercado de trabalho foi ampliado, mas não oferecia tantas oportunidades assim, em especial para um profissional que se considerava intelectualizado. “Ser professor ou ser professora, apesar de economicamente pouco viável, conferia prestígio social a ambos os sexos” (Almeida, 1998, p. 191-192). Assim, a feminização não ocorreu somente por causa da saída dos homens do magistério, isto é apenas parte deste processo.

Conforme verificamos, vários discursos e atitudes possibilitaram a feminização do magistério e o afastamento dos homens da docência, com destaque para a forma como a educação feminina começou a ser considerada (com a consequente necessidade de professoras, pois os homens não podiam ensinar as meninas), a necessidade de implementar a educação obrigatória, de utilizar a co-educação (unida à possibilidade de contratar menos professores) e de atrair pessoas para uma profissão tão desvalorizada e mal remunerada (que afugentava a quem tinha outras hipóteses), a circulação de discursos defensores da mulher como professora ideal e de discursos contra o homem no magistério. A quantidade de mulheres e a preponderância dos discursos defensores das qualidades “femininas” para o exercício desta

¹⁶³ Por exemplo, Carvalho (1998) e Sayão (2005). Williams (1995) ainda analisa que os baixos salários não foram somente os responsáveis pela retirada dos homens destas profissões, mas pelo seu remanejamento para tornarem-se administradores e supervisores. Os seus entrevistados consideram que muitos homens não entram nessas profissões porque têm opções de trabalhos com melhores pagamentos, outros acreditam que a questão salarial pressiona o homem, devido às expectativas de sustentar suas famílias. No entanto, esse é só um fator, pois não basta um salário mais alto para que os homens retornem a esta profissão, é mais complexo que isso.

profissão perpetuam na docência, até os dias atuais, interligados com um aumento dos discursos contra a escolha masculina pela docência (principalmente no Brasil).

Referências

ALMEIDA, Élia P. de. Formação de professores. In: I. M. S. e.; M. I. T. c. (Ed.), **Sistema de ensino em Portugal**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1981.

ALMEIDA, Jane Soares de. **Mulher e educação: a paixão pelo possível**. São Paulo: UNESP, 1998.

_____. Co-educação ou classes mistas? Índícios para a historiografia escolar (São Paulo, 1870-1930). **Revista brasileira de estudos pedagógicos**, 86 (213/214), p. 64-78, 2005.

_____. Vestígios para uma reinterpretação do magistério feminino em Portugal e no Brasil a partir do século XIX. In: SAVIANI, D.; ALMEIDA, J. S. d.; SOUZA, R. F. d.; VALDEMARIN, V. T. (Eds.). **O legado educacional do século XIX**. São Paulo: Editora Autores Associados, 2006a.

_____. Mulheres na educação: missão, vocação e destino? A feminização do magistério ao longo do século XX. In: SAVIANI, D.; ALMEIDA, J. S. d.; SOUZA, R. F. d.; VALDEMARIN, V. T. (Eds.). **O legado educacional do século XIX**. 2. ed. São Paulo: Editora Autores Associados, 2006b.

ARAÚJO, H. C. **Pioneiras na educação: as professoras primárias na viragem do século: contextos, percursos e experiências, 1870-1933**. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 2000. 431 p. (Memórias da educação 8)

AUAD, Daniela. Relações de gênero nas práticas escolares e a construção de um projeto de co-educação. Artigo apresentado em 27ª Reunião da Anped. **Anais...** Caxambu, MG, 2004.

BELTRÃO, Kaizô Iwakami; ALVES, José Eustáquio Diniz. A reversão do hiato de gênero na educação brasileira no século XX. Artigo apresentado em XIV Encontro Nacional de Estudos Populacionais. **Anais...** Caxambú, MG, 2004.

BENAVENTE, Ana. **Escola, professoras e processos de mudanças**. Lisboa: Livros Horizontes, 1990.

BRASIL. **Recenseamento realizado em 1 de setembro de 1920**. 1920

_____. Anuário estatístico do Brasil. Rio de Janeiro: **Typographia da Estatística**, v. III, 1927. (1º Ano 1908-1912)

_____. **Sinopses estatísticas da educação Básica**: INEP, 2005.

BRUSCHINI, C.; AMADO, T. Estudos sobre mulher e educação. **Cadernos de Pesquisa**, v. 64, p. 4-13, fevereiro, 1988.

CAMPOS, Maria Cristina Siqueira de Souza. Formação do corpo docente e valores na sociedade brasileira: a feminização da profissão. In: CAMPOS, M. C. S. d.; SILVA, V. L. G. d. (Eds.). **Feminização do magistério: vestígios do passado que marcam o presente** (pp. 13-37). Bragança Paulista: Edusf, 2002.

CARVALHO, R. D. **História do ensino em Portugal: desde a fundação da nacionalidade até o fim do regime de Salazar-Caetano**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1986.

CARVALHO, Marília Pinto de. Vozes masculinas numa profissão feminina. **Revista Estudos Feministas**, 6 (2), p. 406-422, 1998.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. Instrução elementar no século XIX. In: LOPES, E. M. T.; FILHO, M. F.; VEIGA, C. G. (Eds.). **500 Anos de Educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica editora, 2000.

FONSECA, Laura. Contornos da escolarização das raparigas em Portugal: Olhar sócio-histórico para ressignificar as mudanças educacionais e uma nova agenda de gênero em educação. **Revista Ex aequo**, (15), p. 69-87, 2007.

GASPARI, Leni Trentim. A educação da mulher brasileira e sua postura no espaço público e privado [Electronic Version]. **HISTEDBR**, n. 11, 2003. Setembro. Disponível em: http://www.histedbr.fae.unicamp.br/art14_11.htm. Acessado em: 05 de julho, 2007.

GUINOTE, Paulo. O lugar da(o)s regentes escolares na política educativa do Estado Novo: uma proposta de releitura (anos 30-anos 50). **Sísifo/ Revista de ciências da educação**, 1, p. 113-126, 2006.

64

GIASE. **Perfil do docente 2004/2005**. Lisboa: Ministério da Educação de Portugal, 2006a.

_____. **Séries cronológicas - alunos 1977-2006**. Lisboa: Ministério da Educação de Portugal, 2006b.

_____. **Séries cronológicas, docentes - 1985-2005**. Lisboa: Portugal - GIASE, 2006c.

HILSDORF, Maria Lúcia Spedo. Mestra Benedita ensina primeiras letras em São Paulo (1828-58). Artigo apresentado em *Leitura e Escrita em Portugal e no Brasil, 1500-1970*, **Anais...** Porto, 1998.

KUHLMANN JR, Moysés. Educando a infância brasileira. In: LOPES, E. M. T. F.; VEIGA, C. G. (Eds.). **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica editora, 2000.

KULESZA, Wojciech Andrzej. A institucionalização da escola normal no Brasil (1870-1910). **Revista brasileira de estudos pedagógicos**. 79 (193), p. 63-71, 1998.

LEÃO, Maria Teresa. **O ensino superior politécnico em Portugal: um paradigma de formação alternativo**. Não publicada. Doutorado, Universidade de Aveiro, Aveiro, 2006.

LOPES, Amélia. **Libertar o desejo, resgatar a inovação: A construção de identidades profissionais docentes**. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 2001.

MACIEL, Lizete Shizue Bomura; SHIGUNOV NETO, Alexandre. A educação brasileira no período pombalino: uma análise histórica das reformas pombalinas do ensino. **Educação e Pesquisa**, 32 (3), p. 465-476, 2006.

MADEIRA, Ana Isabel. Estudos comparados em história da educação e educação colonial: algumas considerações sobre a comparação no espaço da língua portuguesa [Electronic Version]. **Sísifo. Revista de Ciências da Educação**, 1, p. 37-56, 2006. Disponível em: <http://sisifo.fpce.ul.pt>. Acessado em 29 de maio, 2007.

MARTINS, Ângela Maria Souza. **Dos anos dourados aos anos de zinco**. Tese de Doutorado em Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Rio de Janeiro, 1996.

MÓNICA, Maria Filomena. **Educação e sociedade no Portugal de Salazar**. Lisboa: Editora Presença/Gabinete de Investigações Sociais, 1978.

NUNES, Clarice. Formação docente no Brasil: entre avanços legais e recuos paradigmáticos. **Teias: Revista da faculdade de Educação/UERJ** (1), p. 16-55, 2000.

NÓVOA, A. **Le temps des professeurs**. Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica, 1987. (Pedagogia 5)

_____. **Um tempo de ser professor**. Lisboa, [s.n.] 1988.

_____. Profissão: professor. reflexões históricas e sociológicas. **Análise Psicológica**, 1-2-3 (VII), p. 435-456, 1989.

_____. Os professores: quem são? Donde vêm? Para onde vão? In: STOER, S.(Ed.). **Educação, Ciências Sociais e Realidade Portuguesa**. Uma abordagem Pluridisciplinar. Porto: Afrontamento, 1991, p. 59-129.

_____. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Ed.), **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, Instituto de Inovação Educacional, 1992, p. 14-33.

_____; CATANI, Denice B. Estudos comparados sobre a escola: Portugal e Brasil (séculos XIX e XX). Artigo apresentado em I Congresso Brasileiro de História da Educação, **Anais...** Rio de Janeiro, 2000.

OIT-ILO, **Segregat**. Disponível em: <http://laborsta.ilo.org/>. Acessado em: 22 de março, 2008.

PAIVA, José Maria de. Educação jesuítica no Brasil colonial. In: LOPES, E. M. T.; FILHO, M. F.; VEIGA, C. G. (Eds.). **500 Anos de Educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica editora, 2000.

PEDRO, Ana Paula. Co-education in Portugal: the feminine course from the New State up to today – elements for a critical reflection. Artigo apresentado em Ninth International Literacy & Education Research Network Conference on Learning, **Anais...** Beijing, China, 2002.

REGO, Maria do Céu da Cunha. **Para uma cidadania activa: a igualdade de homens e mulheres**. Portugal: Instituto do Emprego e Formação Profissional, 2004.

RIBEIRO, Arilda Inês Miranda. Mulheres educadas na colônia. In: LOPES, E. M. T.; FILHO, M. F.; VEIGA, C. G. (Eds.). **500 Anos de Educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica editora, 2000.

_____. Mulheres e educação no Brasil-colônia: histórias entrecruzadas. **HISTEDBR**, Navegando na história da educação brasileira, 2006.

RITZKAT, Marly Gonçalves Bicalho. Preceptoras alemãs no Brasil. In: LOPES, E. M. T.; FILHO, M. F.; VEIGA, C. G. (Eds.). **500 Anos de Educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica editora, 2000.

SAAVEDRA, Luísa. Discurso da igualdade/omissão: análise de legislação sobre igualdade entre os sexos na educação. **Revista Portuguesa de Educação**, 14 (1), p. 263-285, 2001.

SANTOS, Heloisa Helena Meirelles dos. **A história do instituto de educação** [Electronic Version], 2004. Disponível em: <http://www.cemiiserj.xpg.com.br/>. Acessado em 12 de set., 2007.

SARMENTO, Manuel Jacinto. **Lógicas de ação nas escolas**. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional/Ministério de Educação, 2000.

SAYÃO, Deborah Thomé. **Relações de gênero e trabalho docente na educação infantil**: um estudo de professores em creche. Tese de Doutorado em Educação. Universidade Federal De Santa Catarina, Florianópolis, 2005.

SCHAFFRATH, Marlete dos Anjos Silva. Profissionalização do magistério feminino: uma história de emancipação e preconceitos. Artigo apresentado em 23ª Reunião Anual da Anped. **Anais...**, 2000.

SCHUELER, A. F. D. Representações da docência na imprensa pedagógica na corte imperial (1870-1889): o exemplo da instrução pública. **Educação e Pesquisa**, v.31, n.3, p. 379-390, set./dez. 2005.

SERRA, Fernando Humberto Santos. **Concepções educacionais em tempos revolucionários**: Uma abordagem histórico-sociológica do ensino primário e da formação de professores em Portugal no pós 25 de Abril de 1974 – Volume III. Tese de Doutorado, Universidade de Lisboa, Lisboa, 2004.

SINISCALCO, M. T. **A statistical profile of the teaching profession**. Geneva: International Labour Office (ILO/OIT) - UNESCO, 2002.

SOUSA, C. P. D. A escola de massas em Portugal e no Brasil nas estatísticas da Unesco: um estudo histórico-comparado (de 1946 aos anos 60). In: Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação, **Anais...** Uberlândia, 2006.

STAMATTO, Maria Inês Sucupira. Um olhar na história: a mulher na escola (Brasil: 1549 - 1910). Artigo apresentado em II Congresso Brasileiro de História da Educação, **Anais...** Natal, 2002.

TANURI, Leonor Maria. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, 14, p. 61-88, 2000.

YANNOULAS, Silvia Cristina; VALLEJOS, Adriana Lucila; LENARDUZZI, Zulma Viviana. Feminismo e academia. **Revista brasileira de Estudos pedagógicos**, 81 (199), p. 425-451, 2000.

VERNEY, Luís António. **Verdadeiro método de estudar**: Valensa, 1746.



VIANNA, C. P. O sexo e o gênero da docência. **Cadernos Pagu**, v. 17/18, 2001/2002.

VIEIRA, Cristina Maria Coimbra. Em defesa do direito da mulher à educação: alguns apontamentos históricos. **Revista Portuguesa de Pedagogia**, 36 (1,2 e 3), p. 581-599, 2002.

_____. Ensino misto e coeducação: Rumo a uma escola verdadeiramente coeducativa. **Revista Portuguesa de Pedagogia** (Ano 39, nº 3), p. 563-581, 2005.

VILLELA, Heloisa de O. S. O mestre-escola e a professora. In: LOPES, E. M. T.; FILHO, M. F.; VEIGA, C. G. (Eds.). **500 Anos de Educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica editora, 2000.

WERLE, Flávia Obino Corrêa. Práticas de gestão e feminização do magistério. **Cadernos de Pesquisa**, 35 (126), 2005.

WILLIAMS, Christine. **Still a man's world: men do women's work**. Berkeley, CA: University of California Press, 1995.

Anexo 1 – Número de Formados/as nas Escolas Normais de Portugal

Período	N.º de Formados	N.º de Formadas	% de Formadas
De 1862 a 1871	91	44	32,5
De 1872 a 1881	103	97	48,5
De 1883 a 1892	190	307	61,7
De 1893 a 1902	338	760	69,2
De 1920 a 1921	113	449	79,8
De 1922 a 1923	94	543	85,2
De 1925 a 1926	90	724	88,9
De 1926 a 1927	99	694	87,5
De 1928 a 1929	123	579	82,4
De 1930 a 1931	418	825	66,3
De 1932 a 1933	243	282	53,7

Fonte: Período de 1862 a 1902: Baseado nos dados referidos por Nóvoa (1987, p. 475), de 1862 a 1902, não inclui as Escolas de Habilitação para o Magistério Primário, porque não



existia o número de formados separado por sexo. Período de 1920 a 1933: Araújo (2000, p. 190; 208).

Anexo 2 – Número de Professores/as das Escolas Normais/Magistério Primário de Portugal e de Alunos Matriculados

Período	N.º de Professores	N.º de Professoras	% Professoras	N.º de Alunos	N.º de Alunas	% Alunas
1918-19	145	50	25,6	761	2801	78,6
1920-21	64	8	11,1	113	449	79,8
1922-23	77	12	13,4	94	543	85,2
1925-26	76	13	14,6	90	724	88,9
1926-27	73	12	14,1	99	694	87,5
1928-29	62	12	16,2	123	579	82,4
1930-31	61	21	25,6	418	825	66,3
1932-33	19	3	13,6	243	282	53,7
1977-78	-	-	-	1.669	4.826	74,3
1978-79	-	-	-	1.025	2.860	73,6
1979-80	-	-	-	491	1.686	77,4
1980-81	-	-	-	330	1.516	82,1
1981-82	-	-	-	342	1.847	84,4
1982-83	-	-	-	393	2.168	84,7
1983-84	-	-	-	520	2.966	85,0
1984-85	-	-	-	562	3.638	86,6



1985-86	-	-	-	615	3.942	86,5
1986-87	-	-	-	468	2.951	86,3

Fonte: Araújo (2000, p. 190, 191, 208, 209): De 1918 a 1933. GIASE (2006b): De 1977 a 1988.

Anexo 3 – Número de Professores/as das Escolas Normais, Alunos/as Matriculados/as e Formados/as nas Escolas Normais do Brasil

Período	N.º Profes sores	N.º Profes soras	% de Profes soras	Matricu lados	Matricu ladas	% de Matricu ladas	N.º de Forma dos	N.º de Forma das	% de Forma das
1907	289	221	43,3	786	4.234	84,3	114	540	82,7
1908	323	245	43,1	777	4.945	86,4	107	720	87,1
1909	341	263	43,5	910	5.339	85,4	104	865	89,3
1910	253	249	49,6	943	5.906	86,2	128	977	88,4
1911	427	293	40,7	1.128	7.042	86,2	127	899	87,6
1912	531	284	34,9	1.245	8.004	86,5	155	1.072	87,4

Fonte: Anuário estatístico do Brasil (BRASIL, 1927): em 1907, eram 44 escolas Normais no país, sendo 25 mistas e 19 femininas. Não existiam escolas masculinas. Eram 25 escolas estaduais, 3 municipais e 16 particulares. Em 1908, eram 47 escolas Normais no país, sendo 27 mistas e 20 femininas, 26 escolas estaduais, 3 municipais e 18 particulares. Em 1909, eram 47 escolas Normais no país, sendo 26 mistas e 21 femininas, 27 escolas estaduais, 2



municipais e 18 particulares. Em 1910, eram 46 escolas Normais no país, sendo 22 mistas e 24 femininas, 25 escolas estaduais, 2 municipais e 19 particulares. Em 1911, eram 54 escolas Normais no país, sendo 29 mistas e 25 femininas, 25 escolas estaduais, 2 municipais e 19 particulares. Em 1912, eram 58 escolas Normais no país, sendo 29 mistas e 29 femininas, 30 escolas estaduais, 2 municipais e 26 particulares. Parece que as escolas femininas são a maioria das particulares (e a maioria destas encontrava-se em MG).

Anexo 4 – Número de Professores/as Primários em Portugal

Período	N.º de Professores	N.º de Professoras	% de Professoras
1771	440	-	-
1800	-	0	-
1814	-	21	-
1829	-	28	-
1844	-	41	-
1854-55	1.146	53	4,5
1862	-	153	-
1868-69	-	362	-
1875	-	594	19,6
1881	-	848	-
1881-82	2.364	914	27,8
1889	-	1.338	-
1899-00	2.825	1.670	37,2
1900	-	1.670	-
1909-10	-	-	52,2
1910-11	2.777	3.031	52,2
1915-16	3.033	4.594	60,2
1916-17	-	-	69,9



1918-19	3.038	4.902	61,7
1925-26	2.865	5.619	66,2
1926-27	2.778	5.619	66,8
1928-29	2.691	6.357	70,2
1929-30	-	-	71,6
1930-31	3.030	6.310	67,5
1932-33	2.906	6.791	70,0
1940-41	-	-	75,6
1948	-	-	80,5
1955	-	-	85,6
1963	-	-	96,5
1971	-	-	88,9
1977	-	-	91,9
1983	-	-	91,8
1994/95	2.393	28.882	92,3
1995/96	2.328	28.830	92,5
1996/97	2.441	30.470	92,6
1997/98	2.322	29.564	92,7
1998/99	2.819	29.868	91,4
1999/00	2.930	31.073	91,4
2000/01	2.932	31.063	91,4
2001/02	2.979	32.207	91,5
2002/03	2.784	31.732	91,9
2003/04	3.043	31.561	91,2
2004/05	3.101	34.113	91,7



Fonte: Carvalho (1986): ano de 1771.

Araújo (2000, p. 77; 94; 211): anos de 1854-55, 1868-69, 1881-82, 1899-00, 1910-11, 1915-16, 1918-19, 1925-26, 1926-27, 1928-29, 1930-31, 1932-33.

Nóvoa (1987, p. 734; 594; 788): anos de 1800, 1814, 1829, 1844, 1854, 1862, 1869, 1875, 1881, 1900, 1899-1900, 1909-1910, 1916-1917, 1925-1926, 1929-1930, 1940-1941, 1948, 1955, 1963, 1971, 1977, 1983.

GIASE (2006c, p. 28; 114) anos de 1994/95 a 2003/04 (dados sobre professores do ensino público). Cabe observar que no ensino privado as mulheres eram 95,7% em 1994/95, mas decresceu para 88,2% em 2003/04, o que mostra que talvez exista uma vantagem no acesso dos homens ao ensino particular).

GIASE (2006^a, p. 37) dados de 2004/05.

Anexo 5 – Número de Professores/as Primários no Brasil

Período	N.º de Professores	N.º de Professoras	% de Professoras
1771	17	0	0,0
1872 - DF/RJ	49	38	43,6
1884 - DF/RJ	90	107	54,3
1907 - DF/RJ	29	652	95,7
1909 - DF/RJ	44	934	95,5
1910 - DF/RJ	43	1.015	95,9
1911 - DF/RJ	63	1.095	94,5
1912 - DF/RJ	60	1.182	95,1
1920	-	-	72,5
1936	8.678	56.727	86,7
1946	6.502	86.081	92,9
1970	-	-	98,8



1980	-	-	96,2
1991	38.854	554.955	93,4
1998	-	-	94,0
2000	112.337	1.134.477	91,0

Fonte: Carvalho (1986): Dados de 1771. Schueler (2005, p. 387): Dados de 1872 e 1884. Sousa (2006, p. 6475): Dados de 1936 e 1946. Brasil (1927): 1907 a 1912. Vianna (2001/2002): Dados de 1920. Bruschini & Amado (1988, p. 12): Dados de 1970 e 1980. OIT-ILO (1991): Dados de 1991. Siniscalco (2002): Dados de 1998. IBGE Censo Demográfico: 2000 (Professores de disciplinas da educação geral de 1ª a 4ª séries do ensino fundamental com nível superior com total de 165.399; Professores com nível médio no ensino fundamental com total de 1.055.797; Professores leigos no ensino fundamental com total de 25.619).

Anexo 6 – Número de Matrículas nas Escolas Primárias em Portugal

Período	N.º de Alunos	N.º de Alunas	N.º Total	% de Alunas
1872	96.800	27.846	124.646	22,3
1883	123.928	53.757	177.685	30,2
1892	126.469	55.589	182.058	30,5
1899	115.900	63.740	179.640	35,5
1909-10	165.554	106.739	272.293	39,2
1915-16	203.045	139.936	342.981	40,8
1919-20	171.840	117.941	289.781	40,7
1925-26	187.915	128.973	316.888	40,7
1926-27	190.425	128.012	318.437	40,2
1928-29	199.945	140.677	340.622	41,3
1930-31	242.164	180.460	422.624	42,7



1932-33	239.684	180.815	420.499	43,0
1936-37	300.578	223.053	523.631	42,5
1948-49	334.706	262.756	597.462	43,9
1977-78	478.283	442.730	921.013	48,1
1979-80	482.770	445.082	927.852	48,0
1981-82	488.931	448.707	937.638	47,9
1983-84	482.063	441.016	923.079	47,8
1985-86	458.327	415.935	874.262	47,6
1987-88	414.436	376.982	791.418	47,6
1989-90	376.340	339.541	715.881	47,4
1991-92	346.235	312.070	658.305	47,4
1993-94	307.928	278.106	586.034	47,5
1995-96	288.954	263.770	552.724	47,7
1997-98	276.230	258.882	535.112	48,4
1999-00	276.629	263.314	539.943	48,8
2001-02	269.375	250.836	520.211	48,2
2003-04	262.167	243.954	506.121	48,2

Fonte: Araújo (2000, p. 76, 187, 204): de 1870 a 1933. Sousa (2006, p. 6475): 1936-37 e 1948-49. GIASE (2006b): de 1977-2004.

Anexo 7 – Número de Matrículas nas Escolas Primárias no Brasil

Período	N.º de Alunos	N.º de Alunas	% de Alunas
1900	2.898.693	2.805.700	49,01
1936	1.331.324	1.270.983	48,84
1946	1.780.263	1.723.711	49,19



1998	11.153.405	10.179.925	47,71
2002	10.128.692	9.251.695	45,55
2005	9.677.299	8.788.206	47,59

Fonte: IBGE: Censo Demográfico 1900 e 1909. Sousa (2006, p. 6475): 1936, 1946. Brasil (2005): Dados de 1998, 2002, 2005. Brasil (1920): Dados de 1920.