

# **FORMAÇÃO DO CORPO DOCENTE E VALORES NA SOCIEDADE BRASILEIRA: A Feminização da Profissão**

*Maria Christina Siqueira de Souza Campos*  
*FEA-USP*

## **Introdução**

Para compreender o processo de feminização do magistério no Brasil é imprescindível remontar-se à história da educação brasileira e da formação dos professores, o que permitirá entender os papéis desempenhados pela educação formal no transcorrer de sua história, assim como os valores que sempre lhe estiveram subjacentes, que explicam em grande parte a feminização da profissão docente nesse país. Isso, por um lado, possibilitará a compreensão dos problemas que o Brasil enfrenta até hoje nesse campo, que demandarão grande empenho para serem superados. O âmbito do ensino primário e normal (destinado à formação dos professores para as classes elementares) praticamente somente esteve sob a responsabilidade das províncias e, depois da Proclamação da República (1889), dos estados. Optou-se por exemplificar o caso de São Paulo, que foi mais estudado por nós<sup>1</sup>.

## **A Atividade Docente no Período Colonial**

Durante todo o período colonial brasileiro, de 1500 a 1822, predominou no Brasil uma educação dirigida à elite, ditada principalmente pelos padres jesuítas, que se dedicavam, por um lado, à educação dos filhos das famílias tradicionais voltadas para a atividade produtora rural e, por outro, a ensinar os meninos indígenas, como meio de concretização de sua atividade missionária de evangelização das populações autóctones. Isso se fazia tanto nos colégios fundados por eles em algumas cidades litorâneas, como nas escolas elementares, erigidas junto aos colégios destinados à formação da elite culta e religiosa ou nas aldeias de indígenas recém convertidos.

Segundo relatos da época, “os primeiros mestres se dedicavam apenas a ensinar os varões, já que para as mulheres não ficavam bem as artes e a leitura. Ainda em pleno ciclo do Bandeirismo (século XVIII), ao nomear-se um tutor, ele se comprometia a ensinar aos machos a

---

<sup>1</sup> Ver a respeito Campos, 1982, 1990, 1991.

ler, escrever e contar e às fêmeas, a costurar, lavar, fazer compras e demais misteres que as mulheres fazem por suas mãos”<sup>2</sup>. No próprio século XIX, depois de haverem as mulheres conquistado o direito de ler, havia muitos pais que as impediam “para não aprenderem o que não deviam saber”<sup>3</sup>. Sua condição de ignorância intelectual não as diferenciava das mulheres de Portugal, que também raramente aprendiam a ler e escrever. Os jesuítas, em seus sermões na luta contra o concubinato, eram a única força que se opunha à autoridade e onipotência do grande senhor rural.

Nos primeiros séculos da colonização distinguiam-se, como mestres, em primeiro lugar, os religiosos jesuítas, professores das primeiras letras, a cuja tarefa se dedicavam inclusive antes de serem ordenados sacerdotes. Depois de sua expulsão em 1759, por iniciativa do Marquês de Pombal, ministro do rei de Portugal D. José I, passaram a exercer essa função os membros das outras ordens religiosas instaladas no país, que atuavam em escolas monásticas, os capelães de engenho<sup>4</sup> e alguns poucos “mestres-escolas”, leigos nomeados para cobrir os lugares vagos<sup>5</sup>. O estado do ensino era lamentável, conforme o informe de professores nomeados para visitar as aulas e informar ao governo português a respeito. As vagas nas escolas de primeiras letras eram preenchidas por pessoas não preparadas e sem instrução, já que a capacidade avaliada para o desempenho da função se resumia à possibilidade de ler e escrever com “boa letra”. 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 escola desempenhou, na sociedade colonial, inicialmente uma função de internalização de valores, de natureza principalmente religiosa e moral, ao mesmo tempo em que transmitia, através dela, a tradição cultural portuguesa. A educação recebida era, essencialmente, um bem de consumo, que somente aos poucos se foi expandindo e atendendo a camadas mais amplas, constituindo um potencial que, no século XVIII, complementado por estudos na Europa e sob a influência das idéias iluministas aí então disseminadas, começou a revelar-se de forma crítica no

---

<sup>2</sup> SÃO PAULO, Departamento Estadual de Informações. Centenário de Ensino Normal em São Paulo, 1946, p. 1.

<sup>3</sup> Id., *ibid.*, p. 1.

<sup>4</sup> Os capelães de engenho eram padres geralmente pertencentes à própria família dos senhores rurais, que desempenhavam tanto funções religiosas como educativas no complexo da propriedade rural.

<sup>5</sup> É interessante relatar como ocorreu a eleição do primeiro professor não religioso em São Paulo. A primeira escola pública nessa capitania foi fundada em 1768, quando foi entregue a José Carlos dos Santos Bernardes, seu primeiro mestre-escola, o “diploma de nomeação”, depois que este havia sido proposto pela Câmara como pessoa capaz e culta e conseguido do governador da capitania o direito a remuneração a ser paga pelos alunos. Foi exigido dele cumprir as leis de ensino e as demais obrigações correspondentes. Ao mesmo tempo foi ordenado o fechamento de todas as escolas, cujos professores não pudessem apresentar o “diploma de nomeação” (Rodrigues, J. L., 1930).

combate ao poder da metrópole através de diversos movimentos revolucionários de cunho separatista que irromperam na colônia.

### **A Independência e seus Reflexos na Educação e na Formação de Professores**

A independência em relação à Coroa portuguesa somente se refletiu muito lentamente na educação da nova nação. O governo imperial se empenhou no desenvolvimento do ensino superior, até então proibido de se instalar na colônia. A urbanização decorrente da instalação do poder político no país e a transformação lenta dos valores e padrões de comportamento levaram à aparição das primeiras escolas secundárias para senhoritas. Foram dados os primeiros passos para o desenvolvimento de um sistema educacional no Brasil.

A primeira lei que estabeleceu linhas gerais para a instrução no país independente data de 1827, determinando, entre outros pontos, que se instalassem escolas primárias em todas as cidades, vilas e lugares mais povoados e se autorizando a abertura de escolas de meninas, cargos que deveriam ser cobertos por mestras de meninas. Como a responsabilidade pela instrução, de acordo com o Ato Adicional de 1834, passou a ser das províncias no âmbito primário e secundário, a desigualdade entre as diferentes regiões logo se tornou muito evidente. Entretanto, a ambigüidade do texto legal fez que os governos das unidades federais interpretassem como de sua responsabilidade somente o ensino primário e a formação do magistério para o mesmo, visto como extensão daquele.

Com a expansão do serviço público, a escola passou a ter também um papel de mediação na formação profissional, que não derivava somente de necessidades reais de conhecimento sistemático especializado, mas também ultrapassando largamente esse âmbito, servindo principalmente como meio de ascensão social para a camada livre não diretamente relacionada com a aristocrática família ligada à propriedade rural. Havendo se iniciado uma relativa expansão da escola elementar, a função de alfabetização começou a mostrar-se mais evidente, enquanto que a internalização de valores perdeu sua importância no contexto social com o passar da fase inicial de formação da sociedade.

De acordo com Silva, “a compreensão da importância do problema da formação dos professores primários, enquanto condição do desenvolvimento da educação popular, ocorreu no Brasil em fase relativamente tardia e de forma lenta”<sup>6</sup>. A primeira escola normal do Brasil data de 1835, havendo sido a primeira da América Latina e, enquanto instituição pública, a primeira do

---

<sup>6</sup> Silva, 1969, p. 343.

continente americano, pois as existentes nos Estados Unidos eram organizações privadas<sup>7</sup>. Somente muito lentamente foram criadas escolas nas diversas províncias.

As primeiras escolas normais, surgidas no século XIX, perseguiram o modelo francês. Essa formação era ministrada de uma forma muito difusa, sem nenhum método que indicasse uma maior preocupação com a preparação dos professores. Refletia uma tendência geral da época de que o magistério não constituía uma profissão, mas sim, uma vocação, para a qual eram necessárias dedicação, qualidades morais e aptidão. A disciplina Metodologia do Ensino não aparecia no conjunto das disciplinas existentes no currículo da escola normal. A visão da suficiência da preparação empírica do professorado todavia permanecia a mesma, limitando-se a uma repetição do currículo das escolas elementares, somando-se a uma metodologia superficial de alfabetização.

Uma boa parte das primeiras escolas normais era destinada exclusivamente ao sexo masculino, como era comum nessa época em todos os níveis de ensino, somente mais tarde surgindo cursos destinados à formação de professoras. Sem dúvida, data de 1830 um projeto de lei determinando que “no magistério primário das escolas públicas se dará preferência às mulheres”<sup>8</sup>. Nota-se uma contradição nos valores então vigentes na sociedade: de um lado, o sexo feminino encontrava dificuldades consideráveis de acesso ao ensino, pois a educação formal não era considerada necessária para as funções que iria desempenhar na sociedade; por outro, o exercício da atividade docente, especialmente no que se refere às crianças, era visto como sendo função própria das mulheres, para a qual teriam habilidades inatas.

A sessão feminina da escola normal de São Paulo, criada em 1847, nunca funcionou e somente voltou a ser aberta efetivamente no ano de 1875. Inicialmente surgiu como meio de encaminhar as senhoritas órfãs criadas no Seminário das Educandas, a expensas de donativos públicos e particulares. Todas aquelas que, aos dezoito anos, não tivessem sido pedidas em casamento e não quisessem se empregar como domésticas em casas de famílias de bons costumes, deveriam ser colocadas nos lugares vagos para o sexo feminino. Delas não se exigia nenhum exame, mas sim aptidão para o magistério, ainda que não fique claro como seria verificada tal aptidão, tida como natural.

Um relatório do presidente da província em 1852 mostra que o destino das mulheres na época somente apresentava duas possibilidades: o casamento e o magistério<sup>9</sup>, uma espécie de prolongamento das atividades do lar. O encaminhamento do sexo feminino inicialmente para o

---

<sup>7</sup> Bittencourt, 1953, p. 44.

<sup>8</sup> Moacyr, 1937, vol. 1, p. 229.

<sup>9</sup> Id., 1939, vol. 2, p. 328.

magistério aparece, possivelmente, como uma forma de abertura de vagas para novas pretendentes nos seminários de órfãos. Em 1862, um relatório de outro presidente da província voltava a abordar o assunto, destacando a necessidade de instituir-se de quatro a seis dotes para as moças do Seminário das Educandas “para que possam sair da lá para um dos dois destinos mais **naturais** (negrito da autora) da mulher: casamento ou professorado”<sup>10</sup>.

O currículo da primeira escola normal feminina em São Paulo é muito elucidativo a esse respeito: Gramática da Língua Nacional, Aritmética Teórica e Prática até as quatro operações, Princípios da Doutrina Cristã, Língua Francesa, Música Vocal e Instrumental. A inexistência de matérias de natureza pedagógica deixa entrever provavelmente a idéia de que às mulheres estava inerente a “arte de educar”, enquanto que a presença da Língua Francesa e Música mostra que essa escola tentava imitar a educação dada pelas preceptoras às jovens no seio das famílias abastadas.

Em 1875 a sessão masculina dessa escola tinha trinta e três alunos, dos quais vinte e cinco foram aprovados. Em 1876 esse número se elevava a setenta e cinco no primeiro ano e vinte e cinco no segundo, no entanto na sessão feminina havia quarenta e nove alunas matriculadas<sup>11</sup>. Por medo de que brevemente a província pudesse estar formando mais normalistas do que poderia pagar com os escassos recursos do orçamento, já em 1876 uma lei (nº 55) estabelecia requisitos “mais rigorosos” para a matrícula no curso normal de São Paulo: ser maior de dezoito anos (diferentemente de dezesseis, como antes), ter moralidade notória, saber ler, escrever e as quatro operações aritméticas e praticar a doutrina cristã. Por essa lei foi designada uma vaga de primeiras letras para o sexo masculino e outra para o feminino, enfatizando-se os exercícios práticos. Também por essa lei as mulheres passaram a poder dar aulas para crianças do sexo masculino de até dez anos. Em 1877 foi expedido um novo regulamento para essa Escola Normal, desta vez incluindo já as duas seções para ambos os sexos com os mesmos professores, mas com funcionamento separado. Em maio de 1878, entretanto, devido às dificuldades criadas pela falta de recursos, a escola foi fechada provisoriamente, até que fossem votados os fundos necessários para seu funcionamento regular. No curto período de funcionamento da Escola Normal de São

---

<sup>10</sup> Moacyr, 1939, vol. 2, p. 341. A respeito da representação vigente na sociedade sobre ser a atividade docente uma função adequada ao sexo feminino, consultar o livro de Blay (1978) sobre a profissionalização da mulher na indústria em São Paulo, no qual a autora mostra que inclusive as representantes desse sexo ocupando funções em atividades industriais na região mais industrializada do país consideravam o magistério como o melhor lugar para a mulher exercer uma atividade remunerada. Essa imagem foi encontrada tanto entre as profissionais de nível universitário como entre aquelas que exerciam outros cargos que não o de secretária (p. 262ss).

<sup>11</sup> Moacyr, 1939, vol. 2, p. 374.

Paulo antes de sua abertura definitiva em 1880, ela formou quarenta e seis alunos, dos quais trinta e nove do sexo masculino e sete do feminino.

Sua reabertura definitiva em 1880 trouxe uma novidade importante, que foi o estabelecimento de classes mistas para os dois sexos, sem levar em conta a reação da diretora do Seminário da Glória, para meninas órfãs, que ameaçou tirar as educandas matriculadas. Essa ameaça, entretanto, não surtiu efeito, pois a decisão do presidente provincial permaneceu inalterada, forçando a aceitação das classes mistas. Entretanto, essa decisão foi objeto de muitas discussões e críticas, como foi o caso do Conselheiro João Alfredo, que considerava que não devia prevalecer o sistema de classes mistas, embora defendesse uma formação intelectual mais ampla para as mulheres e a superação dos preconceitos que impediam o acesso do sexo feminino às atividades produtivas<sup>12</sup>, o que faz supor que a forte oposição à coeducação na escola normal não derivava da vontade de conservar a mulher presa ao lar, mas provavelmente a convicção a respeito dos prejuízos para o sexo feminino do contato mais íntimo com o sexo oposto. Nessa época já se começava a ver o interesse de estimular a orientação das mulheres para as escolas formadoras de magistério primário, entre outros motivos, certamente pelo fato de que a má remuneração paga aos mestres não poderia atrair os representantes do sexo masculino, que precisavam sustentar a família.

Em todo o país, o exercício do magistério não se constituía numa profissão, sim verdadeiramente numa vocação. Segundo toda a tradição cristã, o trabalho e especialmente o ensino eram encarados não como “uma combinação de realizações específicas ou capacidades e habilidades para se atingirem essas realizações”<sup>13</sup>, mas uma vocação que deveria ser seguida de acordo com a inclinação e talento de cada indivíduo, em resposta a um chamado interior de origem divina. Em 1870, o Ministro do Império assim se dirigia às Câmaras, descrevendo o lamentável estado do ensino: “em nenhuma província satisfaz seu estado... pela falta de vocação para o magistério, pelo zelo e dedicação dos professores”<sup>14</sup>. Do mesmo modo se expressava na lei nº 54, de 15/04/1868, de São Paulo: “Os [professores] que não demonstram vocação para o ensino, com aproveitamento dos alunos, perderão [a gratificação concedida pela lei ao magistério]”<sup>15</sup>.

O presidente da província de São Paulo, em um relatório à Assembléia provincial de 1873, dizia: “O professorado se rebaixou ao ponto de não ser mais um sacerdócio, e sim

---

<sup>12</sup> Moacyr, 1939, vol. 2, p. 396.

<sup>13</sup> Hartfiel, 1972, p. 70.

<sup>14</sup> Holanda, 1971, p. 37.

<sup>15</sup> Moacyr, 1939, vol. 2, p. 352.

exclusivamente um gênero de vida, uma indústria e um comércio”<sup>16</sup>. A impressão que se tem é que a criação de uma série de escolas normais em diversas províncias obedecia mais à vontade de não ficar atrás de outras que já haviam decretado sua criação, sendo, portanto, mais uma questão de prestígio que propriamente resultado do desejo de atender às necessidades prementes de formação do magistério primário. A própria acentuação da necessidade de se provarem os bons costumes dos candidatos para a inscrição nas escolas normais, que pode ser encontrada na legislação vigente em todas as províncias, reflete muito mais uma preocupação evidente na época com os padrões morais do que com a necessidade de uma base prévia de conhecimentos. Para ensinar, segundo a concepção generalizada da época, bastava saber o conteúdo do ensino a ser transmitido. **Como ensinar**, todavia, não chegava a constituir uma preocupação dominante. “A despreocupação com que qualquer pessoa, no Brasil, se arroga o título de professor e, mais, o fato de nossos costumes e nossas leis o tolerarem demonstram que, na própria consciência pública, não há diferenças para os que tinham passado por um instituto de preparação para o magistério. Compreende-se, assim, que se pode chamar de “professor” qualquer um, saiba ou presuma saber, e não somente ‘ao que saiba ou deva saber ensinar’<sup>17</sup>. Na prática, como a atividade docente era muito mal remunerada, acabava atraindo, em muitos casos, simplesmente aqueles que podiam exercê-la como atividade paralela ou que tinham a família por trás como apoio (é o caso das mulheres, como aos poucos foi acontecendo) ou, ainda, os que não haviam encontrado qualquer outra atividade mais bem remunerada.

O quadro abaixo mostra que ao final do governo imperial não havia ainda predomínio do sexo feminino entre os alunos normalistas, tendendo ora para um sexo, ora para o outro o maior número de matrículas, mas já se prenunciava a feminização, considerando-se o número de matrículas desse sexo na escola preparatória ao curso normal já em seu primeiro ano de criação (1880, escola essa que funcionava anexa à Escola Normal (cinquenta e cinco homens e setenta e duas moças)<sup>18</sup>.

#### Quadro 1

Matrículas na Escola Normal de São Paulo de 1880 a 1889

ANOS	ALUNOS MATRICULADOS			DIPLOMADOS		
	Masc. - %	Femin. - %	Total	Masc. - %	Femin. - %	Total

<sup>16</sup> Moacyr, 1939, vol. 2, p. 364.

<sup>17</sup> Lourenço Filho, 1955, p. 45.

<sup>18</sup> Rodrigues, J. L., 1930, p. 112.

1880	40,98	59,02	61	-	-	-
1881	60,00	40,00	65	85,71	14,29	7
1882	66,18	33,82	68	55,00	45,00	20
1883	62,37	37,63	93	66,67	33,33	18
1884	58,16	41,84	141	77,78	22,22	18
1885	59,05	40,95	232	59,46	40,54	37
1886	51,55	48,45	291	50,00	50,00	26
1887	52,14	47,86	257	73,08	26,92	52
1888	39,82	60,18	339	50,00	50,00	64
1889	47,78	52,22	293	44,35	55,65	115

Fonte: Tanuri, 1979, p. 41.

Ao fim do Império, podiam ser encontrados professores de escolas elementares: formados pelas escolas normais, concursados ou não; nomeados posteriormente ao concurso; e contratados provisoriamente para cobrir os lugares vagos. Segundo Tanuri, a preferência pela admissão de alunos pobres como professores adjuntos ou auxiliares, constatada em quase todas as províncias, se devia ao “hábito de considerar o magistério, não como refúgio dos mais capazes, senão como apoio aos mais pobres”<sup>19</sup>.

A má remuneração dos professores, que não é fenômeno exclusivo do Brasil, a falta de condições das escolas e os escassos fundos concedidos à educação refletem certamente o preconceito em relação à atividade educativa, não considerada como um investimento produtivo relevante. A preocupação com o equilíbrio do orçamento no século passado era tão grande e, por outro lado, com a educação muitas vezes tão pequena, que grande parte dos dispositivos legais relativos ao ensino vinham inseridos em artigos da lei do orçamento.

Ao longo do período que se estendeu desde a chegada da família real portuguesa (1808)<sup>20</sup> até o fim do Império (1889), a evolução no sistema de formação dos mestres das primeiras letras passou por três fases bem distintas: de um simples processo de seleção entre os julgados “mais dignos” ou com “mais vocação” para “tão alto cargo” passou-se para um período em que essa preparação deveria fazer-se na prática, pela observação e ação simultâneas. Posteriormente, ao haver-se percebido que o emprego de certos métodos de base intuitiva não produzia o efeito desejado, começaram as tentativas de organização de um ensino mais sistemático através das escolas normais. A história das primeiras escolas normais constituiu-se em uma série de tentativas

<sup>19</sup> Tanuri, 1970, p. 300.

<sup>20</sup> Por causa da invasão napoleônica, em 1808, a família real portuguesa se transferiu com toda a corte e a administração do império para o Brasil, o que teve como consequência mais tarde a declaração da independência por iniciativa do príncipe D. Pedro, que se tornou o primeiro imperador do país independente.

mais ou menos frustradas para a formação do magistério que se fazia necessário para a provisão de um número enorme de cadeiras primárias criadas, mas vagas por falta de mestres. O papel da desprestigiada atividade docente acabou sendo o de satisfação de uma necessidade que tampouco era considerada importante, já que a formação da elite estava assegurada pela existência dos colégios e professores particulares. Numa sociedade aristocrática, toda voltada para os interesses da oligarquia latifundiária, a educação popular não chegou a adquirir significação, a não ser no que poderia interessar à classe dominante. No caso brasileiro, como a maioria dos serviços era desempenhada pela mão de obra escrava<sup>21</sup>, que estava afastada do ensino por dispositivos legais até quase o fim do Império, o ensino elementar não chegou a ter relevância.

As mesmas idéias que difundiram o ideal republicano no país (positivistas) tornaram-se responsáveis por uma preocupação acentuada com o nível educacional da população e pelas primeiras medidas no sentido de uma efetiva concretização em terras brasileiras da mentalidade liberal-democrática surgida na Europa no século XVIII. Somente nesse momento, então, é que se tornou patente a necessidade de criação de estabelecimentos de ensino normal eficientes, destinados à preparação do corpo docente das escolas primárias em expansão.

### **O Magistério e sua Formação na Primeira República**

No âmbito do sistema educacional, a proclamação da República conduziu a uma certa troca de orientação, que teve mais influência a longo prazo e deu novos traços a um sistema educacional que até então não podia ser caracterizado como tal. Em termos educacionais verificaram-se inúmeras tentativas de reformular o ensino, que se traduziram em vários projetos de lei, que se seguiam em uma periodicidade aproximada de dez anos, os primeiros dos quais refletiam uma acentuada influência positivista. Continuou, entretanto, a dependência administrativa das escolas primárias e normal sob a responsabilidade das unidades da federação, a partir de então denominadas estados. Uma série de fatores, entretanto, impediu que o sistema educacional tivesse maior expansão, fatores esses que podem ser identificados na densidade extremamente débil da população, nas grandes diferenças de capacidade econômico-financeira dos estados e na grande extensão geográfica de um país carente de meios eficientes de transporte e comunicação. Assim, São Paulo, Minas Gerais e o Distrito Federal (Rio de Janeiro) puderam expandir seu sistema de ensino primário e normal seguindo a nova corrente de renovação pedagógica, enquanto os outros estados ficaram para trás.

---

<sup>21</sup> A escravidão somente foi abolida no Brasil em 1888, um ano antes da proclamação da República.

De modo geral, constata-se uma tendência de prolongamento da formação básica dos professores em vários estados. No Rio de Janeiro, por exemplo, uma reforma votada em 1917 aparecia como uma primeira reação contra a brevidade do tempo de preparação dos candidatos ao magistério, dividindo o curso da Escola Normal em dois ciclos, um preparatório e outro propriamente profissional. São Paulo introduziu, pouco depois, um curso complementar ao primeiro, de dois anos, como condição de admissão a suas escolas normais, exemplo esse que foi seguido em muitas outras unidades da federação.

As diversas tentativas de reformas educacionais refletiam os diferentes acontecimentos políticos e sociais da época; configura-se o Brasil, então, como uma nação politicamente independente, saída, fazia pouco tempo, de um regime monárquico, procurando encontrar seu caminho em termos políticos e econômicos, mas ainda dominada por uma oligarquia latifundiária, ainda que em “declínio”, nas palavras de Nelson Werneck Sodré<sup>22</sup>, ocasionado pelo surgimento de novas forças sociais e de certas modificações na estrutura econômica.

No período da Primeira República, que se estendeu até 1930, notava-se em todo o país um início do processo de profissionalização do curso normal pela inclusão em seu currículo de disciplinas de caráter pedagógico e de fundamentação para a compreensão do processo educativo. O desequilíbrio sempre encontrado entre as disciplinas de cultura geral e as de cunho profissionalizante nos programas de preparação ao magistério e em favor das primeiras era, muitas vezes, o resultado de um esforço de situar a escola normal entre os outros ramos de ensino médio, especialmente o secundário, tentando, assim, outorgar à profissão maior prestígio. Mas essa tentativa geralmente tinha conseqüências negativas, pois acabava desviando seus alunos da carreira docente. Esse movimento pendular, pelo qual tanto a formação dos professores se orientava para uma educação bastante geral, quanto se aproximava de uma escola profissionalizante, é um sinal da ambivalência por parte dos legisladores e autoridades em relação a seus objetivos e à imagem desse ramo de ensino.

Somente pouco antes do final do século passado passaram as mulheres a freqüentar em maior quantidade as escolas normais e a exercer pela primeira vez a profissão de professoras. Nesse fenômeno reflete-se, de um lado, uma certa transformação dos valores vigentes e, de outro, também e, paradoxalmente, a permanência dos padrões de comportamento tradicionais. Através da penetração do sexo feminino nesta profissão reforçou-se a imagem de que a atividade docente era uma profissão de segundo nível ou complementar.

## Quadro 2

---

<sup>22</sup> Sodré, Nelson W., 1973, p. 310.

Matrículas e Conclusões do Curso na Escola Normal de São Paulo – 1890 a 1911

ANOS	ALUNOS MATRICULADOS			DIPLOMADOS		
	Masc. %	Femin. %	Total	Masc. %	Femin. %	Total
1890	43,98	56,02	191	45,61	54,39	57
1891	38,62	61,38	145	56,10	43,90	41
1892	36,96	63,04	138	37,50	62,50	32
1893	33,06	66,94	121	47,37	52,63	19
1894	31,54	68,46	130	37,50	62,50	35
1895	21,32	78,68	136	37,50	62,50	24
1896	23,16	76,84	190	44,44	55,55	9
1897	21,86	78,14	183	25,93	74,07	27
1898	23,16	76,84	190	12,50	87,50	24
1899	20,73	79,27	246	18,00	82,00	50
1900	27,34	72,66	278	26,32	73,68	38
1901	26,79	73,21	321	28,26	71,74	46
1902	32,74	67,26	339	16,22	83,78	74
1903	37,16	62,84	296	36,36	63,64	55
1904	31,09	68,91	267	23,88	76,12	67
1905	31,56	68,64	236	39,47	60,53	76
1906	19,74	80,26	309	32,65	67,35	49
1907	18,18	81,82	374	22,73	77,27	44
1908	16,49	83,51	461	20,00	80,00	65
1909	15,53	84,47	515	13,75	86,25	80
1910	16,39	83,61	592	16,04	75,47	106
1911	-	-	-	14,88	85,12	168
Total	24,78	75,22	5658	26,48	73,52	1186

Fonte: Cálculos com base nos dados de Tanuri, 1979, p. 118 e 120.

Os dados apresentados no quadro 3, abaixo, mostram que, ao fim da Primeira República, a feminização da profissão docente em São Paulo era um fato. Na última década do século passado vê-se que havia bastante oscilação, podendo-se notar somente a partir de 1897 uma tendência clara do sexo feminino assumir uma maioria considerável entre os egressos das escolas formadoras de professores primários.

Quadro 3

## Diplomados pelas Escolas Normais Oficiais do Estado de São Paulo de 1920 a 1930

<b>ANOS</b>	<b>Sexo Masc. %</b>	<b>Sexo Femin. %</b>	<b>TOTAL</b>
1920	27,26	72,74	631
1921	17,39	82,61	552
1922	14,07	85,93	462
1923	15,73	84,27	426
1924	13,92	86,08	388
1925	10,92	89,08	238
1926	11,79	88,21	263
1927	10,54	89,46	351
1928	9,89	90,11	536
1929	11,21	88,79	464
1930	11,39	88,61	1203

Fonte: Tanuri, 1979, p. 193.

Em termos de ensino, de modo geral, constata-se, já a partir de 1920 em São Paulo, uma opção nítida pela quantidade em detrimento da qualidade, por influência da difusão de idéias liberais em educação. Assim, procurou-se elevar o número das escolas primárias em todo o estado, ao mesmo tempo em que se equiparavam as escolas normais particulares, denominadas “livres”, às oficiais, de modo que todos os diplomados tivessem os mesmos direitos e pudessem atuar nas escolas elementares, desde que passassem por concurso de seleção (1927). Também procurou-se elevar o nível de formação, estabelecendo um único tipo de formação em nível secundário, com a eliminação das normais primárias. Nessa época diferentes reformas, com orientações diversas, levaram Tanuri a falar de “dança das estruturas do curso Normal”.

### **As Reformas a Partir da Revolução de 1930 e o Magistério**

Grandes transformações econômicas, políticas, sociais e educacionais ocorreram no país a partir da revolução de Getúlio Vargas, em 1930. Algumas mudanças foram verificadas no âmbito educacional, refletindo-se na formação dos professores e, conseqüentemente, na própria atuação e composição do corpo docente. Em termos da realidade educacional concreta ampliou-se consideravelmente o ensino primário que, de 27 mil escolas em 1932, passou a mais de 40 mil em

1939; elevou-se também de 56 mil até 78 mil o número de professores a seu serviço, sem ainda conseguir atender à totalidade da população infantil em idade escolar. Definiu-se uma forma única para todos os que buscavam estudos posteriores à escola primária e se criou a formação superior em educação, integrada à recém fundada Universidade de São Paulo (1934).

A partir de 1946 verificou-se um período de sedimentação e reorganização do ensino normal, com sua definição como curso de ensino médio de segundo ciclo, isto é, depois dos quatro anos de primário e quatro de curso ginásial então existente. A expansão constante desse tipo de curso, aumentada ainda mais pela criação de cursos noturnos, não tinha nenhuma relação com as necessidades do mercado de trabalho, que se apresentava completamente saturado em São Paulo, o que nos leva a procurar descobrir que outros papéis essa escola estava desempenhando que não o específico de formação do corpo docente das escolas primárias ou, no dizer de Merton, suas funções latentes em contraposição a sua função manifesta<sup>23 24</sup>. O estudo de Gouveia (1970) mostrou que somente as estudantes das camadas desfavorecidas social e economicamente pretendiam dedicar-se ao magistério, garantindo a subsistência e ascendendo socialmente<sup>25</sup>. A escola normal também era procurada por jovens que pretendiam frequentar curso superior logo após sua conclusão, não encontrando em sua localidade outro meio de atingi-lo (58%).

É preciso destacar que o ensino normal teve uma função muito importante tanto na história do sistema educacional da Primeira República, como posteriormente.

O quadro 4 revela alguns dados interessantes sobre a composição da clientela das escolas normais em São Paulo, depois de ter sido autorizado o funcionamento de cursos noturnos. Tornou-se evidente que nos cursos noturnos a presença de mulheres era menor. Também nas escolas complementares a presença dos homens era mais pronunciada, o que, de acordo com Leonor Tanuri, “sugere a hipótese de que a escola complementar representou a solução para a continuidade da escolarização dos homens de condição econômica não privilegiada nas cidades do interior, em uma época em que, como já foi mencionado, eram escassos os ginásios públicos”<sup>26</sup>.

#### Quadro 4

##### Matrículas nas Escolas Normais em São Paulo – 1954

<b>Escolas</b>	<b>Cursos Diurnos</b>	<b>Cursos Noturnos</b>	<b>Total</b>
----------------	-----------------------	------------------------	--------------

<sup>23</sup> Merton, 1970, p. 118.

<sup>24</sup> Gouveia, 1970; Pereira, 1963 e Gouveia e Havighurst, 1969.

<sup>25</sup> Pereira, 1963.

<sup>26</sup> Tanuri, 1979, p. 117.

	Masc. %	Femin. %	Total	Masc. %	Femin. %	Total	
<i>Capital</i>	1,78	98,22	1 237	32,71	67,29	373	1 610
Estaduais <sup>27</sup>							
Livres	5,66	94,34	2 935	49,06	50,94	742	3 677
Total	4,51	95,49	4 172	43,59	56,41	1 115	5 287
<i>Interior</i>							
Estaduais	24,97	75,03	10 808	53,16	46,84	933	11 741
Livres	12,70	87,30	6 204	53,76	46,24	2 338	8 542
Municipais	34,88	65,12	473	45,49	54,51	499	972
Total	20,89	79,11	17 485	52,52	47,48	3 770	21 255
Total geral	17,73	82,27	21 657	50,48	49,52	4 885	26 542

Fonte: Dados de Mascaro, 1956, p. 44.

A nova lei de orientação de ensino no país, promulgada em 1961 (nº 4.024) não introduziu modificações significativas na formação do professor e não teve repercussão na composição do magistério. Mas, em São Paulo, a reforma de 1968 antecipou, de certa forma, a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional promulgada em 1971 (nº 5692), procurando diminuir a busca dos cursos formadores de professores primários à medida que ampliava a oferta de opções de ensino em nível de segundo ciclo. A ênfase à formação profissionalizante nesse nível de ensino fazendo da habilitação profissional uma de suas características fundamentais e buscando elevar a formação dos professores ao nível superior somente veio completar as primeiras medidas já tomadas em São Paulo.

Por fim, é preciso dar uma visão da composição do corpo docente no Brasil em tempos mais atuais, de modo que se possa avaliar sua distribuição por sexo e tecer algumas reflexões a respeito. Para isso observe-se o quadro 5, apresentado a seguir.

#### Quadro 5

Brasil: Professores no Exercício no Curso Primário segundo o sexo, e área – 1964 e 1997

Área	Total		% Homens		% Mulheres		Sem form.	
	1964	1997	1964	1997	1964	1997	1964	1997
Norte	12.021	114.778	4,20*	20,40	95,80	79,33	-	0,27

<sup>27</sup> “Estadual” é a escola que é mantida pelo governo de uma das unidades federadas.

Nordeste	53.767	473.187	2,26*	12,55	97,74	87,21	-	0,24
Leste	90.552	651.396	1,69*	13,76	98,31	86,02	-	0,22
Sul	123.864	266.540	6,93*	13,65	93,07	86,18	-	0,17
Centro-oeste	9.661	111.710	4,07*	17,15	95,93	82,64	-	0,21
BRASIL	289.865	1.617.611	4,64*	14,09	95,36	85,69	-	0,22

Fontes: Censo Escolar, 1964 e Censo do Professor, 1997.

\* Esse dado se refere aos professores com curso normal concluído. A participação do sexo masculino entre os professores sem habilitação para as respectivas regiões era respectivamente 7,65, 5,38, 5,98, 14,95, 12,00 e para o país como um todo, 9,22%.

As elevadas porcentagens de participação feminina no corpo docente da escola elementar verificadas no ano de 64 declinaram sensivelmente nos tempos atuais. Isso pode ser devido a diferentes fatores, como o atual desemprego, que tende a tornar mais atrativa a atividade docente pela segurança que proporciona, e salários mais elevados, especialmente nos municípios pequenos do interior do Norte e do Nordeste, devido à complementação dada pelo governo federal.

Aparentemente, as condições desfavoráveis do mercado de trabalho atual possivelmente levaram à reversão de uma forte tendência de feminização verificada no magistério primário no Brasil, o que em curto e talvez até médio prazo não deve se modificar.

### **Considerações Finais**

Como se viu, o processo de feminização da profissão de professor tornou-se visível no fim do século passado, mas já se havia iniciado bem antes, à medida que os próprios responsáveis pela educação no país consideravam a mulher como educadora nata e que os valores vigentes na sociedade encaravam essa atividade como adequada ao sexo feminino. Moças pobres deviam ser encaminhadas ao exercício de uma profissão digna, que lhes garantisse o sustento. O quadro completo indica: profissão feminina, desprestigiada, mal remunerada, com baixo nível de qualificação e desempenhada por representantes das camadas inferiores da população, aspirantes à ascensão social. Como a elite e as classes médias enviavam seus filhos aos colégios particulares, não era importante o fato de que professoras mal formadas se tornassem responsáveis pela formação de novas gerações.

O currículo das escolas normais era freqüentemente criticado por se dirigir principalmente a uma clientela feminina, quase ausentes dos cursos “ginasiais” serviam

principalmente à elite masculina da época. Um colunista do jornal O Estado de São Paulo, ao comentar em 1925 a reforma estadual introduzida nesse ano no ensino, assim se expressava: “É preciso acabar com essa nova espécie de bacharelismo feminino constituída pelas escolas normais”<sup>28</sup>. Com a grande expansão dos cursos normais a partir de 1950 e a criação dos cursos noturnos, esses estabelecimentos começaram a ser procurados novamente pelo sexo masculino, mas isso não significou, segundo Mascaro, um novo interesse despertado pela profissão docente entre os homens, senão uma busca da função propedêutica que esses cursos passaram a ter, ou seja, a possibilidade de freqüentar um curso secundário como um “caminho ideal, menos árduo e mais prático, porque menos pesadas as obrigações escolares e menos onerosos os gastos, para a escola superior - de cuja fascinação são presas multidões de estudantes que sonham com o diploma universitário ou melhor, com o título de doutor”<sup>29</sup>.

Assim, considerando todo esse passado que precedeu e influenciou fortemente a realidade educacional brasileira atual, de modo geral, e, em particular, a formação e a atuação dos professores destinados às escolas elementares (hoje denominadas primeiras séries de ensino fundamental), não se pode deixar de entender o porquê da feminização da profissão do professor no Brasil.

#### BIBLIOGRAFIA

- AZEVEDO, Fernando de. *A cultura brasileira*. 4.ed. São Paulo: Melhoramentos, 1964.
- BITTENCOURT, R. ‘A educação brasileira no Império e na República’. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Rio de Janeiro, 19(49):41-76, 1953.
- CAMPOS, Maria Christina S. de S. *Vergangenheit und Gegenwart der Lehrerausbildung in Brasilien. Eine Analyse der Beziehungen zwischen Lehrerbildung und gesellschaftlichem Modernisierungsprozeß*. Anuario, Münster, n. 8, 1982.
- \_\_\_\_\_. ‘Formação do magistério em São Paulo: do Império a 1930’. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, (72):3-16, fev. 1990.
- \_\_\_\_\_. ‘A formação dos professores no Brasil: do Império à Primeira República’. Cadernos CERU, São Paulo, série 2, (3):89-112, 1991.
- GOUVEIA, Aparecida Joly. *Professoras de amanhã: um estudo de escolha ocupacional*. 2.ed. ver. São Paulo: Pioneira, 1970.
- \_\_\_\_\_; HAVIGHURST, R. *Ensino médio e desenvolvimento*. São Paulo: Melhoramentos, 1969.
- HARTFIEL, Günter. *Wörterbuch der Soziologie*. Stuttgart: Alfred Kröner Verlag, 1972.
- HOLANDA, Sérgio B. de; CAMPOS, Pedro M. A educação. In: *O Brasil monárquico*. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1971. p. 366-383.

<sup>28</sup> A Reforma Estadual do Ensino, 1925, p. 4.

<sup>29</sup> Mascaro, 1956, p. 39.

- LOURENÇO Filho, M. B. 'A formação do professorado primário'. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Rio de Janeiro, 23(57):42-51, jan./mar. 1955.
- MASCARO, Carlos C. *Exames vestibulares nas Escolas Normais*. São Paulo: USP/FFCL, 1955, (Cadernos da Faculdade, n. 8).
- MERTON, Robert K. *Sociologia, teoria e estrutura*. São Paulo: Mestre Jou, 1970.
- MOACYR, Primitivo. *A instrução e o Império*. São Paulo: Nacional, 1936-1938. 4 vol.  
\_\_\_\_\_. *A instrução e as Províncias*. São Paulo: Nacional, 1939. 3 vol.
- O ESTADO DE SÃO PAULO. *A reforma estadual do ensino (VI)*. São Paulo, 01 jul. 1925, p. 4.
- PEREIRA, Luiz. 'O magistério primário na sociedade de classes'. São Paulo: USP/FFCL, 1963. (Boletim n.º 277, Cadeira de Sociologia I, n. 10).
- RODRIGUES, João L. *Um retrospecto: alguns subsídios para a história pragmática do ensino público em São Paulo*. São Paulo: Instituto D. Ana Rosa, 1930.
- SÃO PAULO, Departamento Estadual de Informações. *Centenário do Ensino Normal em São Paulo: 1846-1946*. São Paulo: Departamento Estadual de Informações, 1946.
- SILVA, Geraldo B. *A escola secundária*. São Paulo: Nacional, 1969.
- SODRÉ, Nelson W. *Formação histórica do Brasil*. São Paulo: Brasiliense, 1973.
- TANURI, Leonor M. 'Contribuição para o estudo da Escola Normal no Brasil'. Pesquisa e Planejamento, São Paulo, (13):7-98, dez. 1970.  
\_\_\_\_\_. *O Ensino Normal no Estado de São Paulo: 1890-1930*. São Paulo: USP/ Faculdade de Educação, 1979. (Estudos e Documentos, v. 16).