



**XII Colóquio Internacional**  
**“Educação e Contemporaneidade”**  
**São Cristóvão/SE/Brasil**  
**20 a 22 de Setembro de 2018**  
**ISSN: 1982-3657**



Recebido em:  
04/07/2017  
Aprovado em:  
05/07/2017  
Editor Respo.: Veleida  
Anahi  
Bernard Charlort  
Método de Avaliação:  
Double Blind Review  
E-ISSN:1982-3657  
Doi:

**DE PECADORA A PROFESSORA: PERSPECTIVAS HISTÓRICAS ACERCA DO PROCESSO DE FEMINIZAÇÃO DOCENTE**

THAMISA SEJANNY DE ANDRADE RODRIGUES

EIXO: 18. FORMAÇÃO DE PROFESSORES. MEMÓRIA E NARRATIVAS

**RESUMO**

Este artigo tem por objetivo central apresentar as perspectivas históricas acerca do processo de feminização docente, ocorrido na passagem do final do século XIX para o início do século XX. Destaca-se o fato de que embora pareça natural, o ingresso das mulheres no magistério ocorreu por diferentes fatores culturais, econômicos, sociais e políticos pelos quais o país vivia, com o advento da República e que serão tratados neste estudo com base na pesquisa bibliográfica. Essa inserção, no entanto, não ocorreu sem contradições, foi alvo de muitas críticas, mas que propiciou um espaço de formação profissional privilegiado para a mulher, que poderia realizar um trabalho assalariado, sem que para isso fosse necessário romper com as regras morais estabelecidas, propiciando à mulher novas perspectivas de vida, para além do matrimônio.

**Palavras-chave:** Feminização docente. História da Educação Brasileira. Magistério público.

**ABSTRACT**

The main objective of this article is to present the historical perspectives about the process of teacher feminization, which took place in the late nineteenth century to the beginning of the 20th century. The fact that although it seems natural, the entry of women into the mastership occurred because of different cultural, economic, social and political factors that the country lived with the advent of the Republic and that will be treated in this study based on bibliographical research. This insertion, however, did not occur without contradictions, it was the subject of much criticism, but it provided a privileged space for professional training for women, who could carry out salaried work, without it being necessary to break with established moral rules, giving women new perspectives of life, beyond marriage.

**Key words:** Teaching feminization. History of Brazilian education. Public Teaching.

**Introdução**

Fazendo uma análise sobre a historiografia educacional brasileira, percebe-se que desde a chegada da Companhia de Jesus ao Brasil, com os padres jesuítas, a educação foi e continua sendo alvo de disputas pelo poder. Inicialmente, com tentativas de civilização dos indígenas para a formação de um “homem bom”, civilizado (CASTRO; SILVEIRA, 2016), até o processo de instauração da República, recorte temporal deste estudo, em que a educação passou a ser vista como meio de superação do atraso vivido pelo país frente às grandes potências mundiais. Interessante verificar

que, a princípio, cabia aos homens, o papel de instruir e educar as crianças e jovens.

Embora pareça que a ênfase no papel da educação, como obrigação estatal, seja algo que remonte ao período da República, observa-se que já em meados do século XIX, a educação passou a ocupar discussões no âmbito do Estado. A esse respeito, vimos os ideais sobre a necessidade de instrução pública do parlamentar alagoano Tavares Bastos, no período de 1861 a 1873, por meio de seu programa de instrução pública revelados na pesquisa de Souza (2012).

Apesar de essas iniciativas anteriores, foi com a Proclamação da República que efetivamente se consolida a ideia do Estado enquanto responsável pela educação. Diferentes motivos ocasionaram essas mudanças, tais como: processo de urbanização, industrialização, chegada de imigrantes, abolição do trabalho escravo e ampliação de novos postos de trabalhos. Com o processo de urbanização, aumenta-se a demanda por instrução, o que de certo modo contribuiu para a entrada das mulheres no magistério e modificou sua estrutura não só em termos quantitativos, mas permeou as práticas pedagógicas, tornando-as cada vez mais próximas dos atributos exigidos para o público feminino.

Sobre esse fenômeno, Almeida (1998, p. 80) destaca que a presença das mulheres “possibilitou incorporar ao magistério os atributos de maternidade e, conseqüentemente, a carreira ficou mais feminina e inseriu uma determinada mudança no imaginário social acerca da profissão”. Isso ocorre em virtude também da descoberta de novos estudos da psicopedagogia que destacam o papel do afeto como importante para o processo de desenvolvimento da criança. E, a mulher, “naturalmente” carregava consigo atributos que a permitia instruir e cuidar das crianças.

O título deste artigo *de pecadora a professora*, refere-se ao processo de transição da mulher do ambiente doméstico ao ambiente profissional, por meio do seu ingresso no magistério, sobretudo no final do século XIX ao início do XX. O termo *pecadora* foi utilizado em alusão à mulher dos três primeiros séculos da história brasileira que era seriamente perseguida por condutas religiosas que ditava os padrões morais da época e que a impedia moralmente de exercer atividades fora do ambiente doméstico.

Trata-se, portanto, de uma pesquisa bibliográfica que busca apresentar como se deu esse processo de feminização docente, ocorrido na passagem das últimas décadas do século XIX para as primeiras décadas do século XX, com conquistas e contradições, que marcaram, sobremaneira, a vida das mulheres e da educação brasileira. Para tanto, utiliza-se, principalmente, do referencial teórico de Villela (2000), Louro (2004); Vianna (2016) e Almeida (1998), que revelam como era o contexto vivenciado pelas mulheres do início da República, bem como os motivos que as levaram a chegar às salas de aulas do ensino primário público brasileiro e de lá não mais saírem.

### **Escola republicana: consolidação da feminização docente**

No século XIX, a mulher que se tornava esposa era bem vista socialmente, sobretudo aquelas que se mantinham no lar e obedientes aos seus maridos. Mulher e lar eram sinônimos de honestidade. Tal como afirma Del Priore (2011, p. 66), “como esposa, seu valor perante a sociedade estava diretamente ligado à ‘honestidade’ expressa por seu recato, pelo exercício de suas funções no lar e pelos inúmeros filhos que daria ao marido”.

Com todo esse destino traçado é de se supor que as mulheres que não seguiam esse caminho precisavam encontrar outras formas de sobrevivência. Para algumas, a opção era se relacionar com homens mais velhos e que já tinham constituído família, com o intuito de alcançar amparo financeiro e social (DEL PRIORE, 2011). Para tantas outras, o final do século XIX significou a possibilidade de vislumbrar novos caminhos, em razão da expansão das escolas. A escola republicana se expandiu e passou a vivenciar uma ampliação do número de meninas nas escolas.

Segundo Villela (2000), não havia proibição formal de acesso das mulheres aos bancos escolares. Desde a Independência do Brasil, a partir da primeira lei do ensino em 1827, o ensino se tornava público e gratuito, inclusive para as mulheres. No entanto, havia uma distinção do saber que deveria ser repassado às mulheres, por meio da redução dos conteúdos curriculares. Isso se devia ao papel desempenhado pela mulher em uma sociedade pautada pelo patriarcalismo e pela moralidade, sobretudo carregada com princípios religiosos, nesse caso pela religião católica.

A principal aspiração da mulher era e deveria ser o casamento. Casar e ter filhos eram a verdadeira carreira feminina. “Tudo que levasse as mulheres a se afastarem desse caminho seria percebido como um desvio da norma” (LOURO, 2004, p. 454). Envolvida nos ditames dos princípios religiosos, as mulheres que não obedeciam aos padrões estabelecidos eram consideradas *pecadoras*. A circulação no espaço público só era permitida em situações especiais, especialmente ligadas às atividades da Igreja.

Todo esse discurso que permeava a candura do universo feminino, também era bem aceito entre as mulheres. Durante o processo de inserção no magistério, grande parte das mulheres não se opôs aos valores morais estabelecidos, utilizando-os inclusive para justificar o seu exercício nos bancos escolares, o que as fez manter um discurso coerente e convincente. A esse respeito, Almeida (1998, p. 69) afirma que

a aceitação dos atributos de vocação e missão sagrada tinha sua justificativa [...], pois a incorporação de atributos maternos à profissão servia, assim, ao poder oficial, à profissão em si e às próprias mulheres, que se viam duplamente beneficiadas, podendo ser mães e ser professoras, com aceitação e autorização social e sob as bênçãos da religião católica.

Nos primeiros séculos da época moderna, não havia uma preocupação do Estado com a formação especializada do professor, fato que foi se modificando durante o século XIX, com a instituição das primeiras escolas normais. Percebe-se que a institucionalização da profissão docente teve suas primeiras iniciativas nas províncias, por meio das escolas normais, quando se instituiu o Ato Adicional de 1834, em que a Corte transfere a responsabilização da formação de seus quadros docentes (VILLELA, 2000).

A criação das escolas normais trouxe uma nova alternativa para essas mulheres jovens que não conseguiram constituir o matrimônio. Cabe ressaltar que essas instituições, embora criadas para atender a ambos os sexos, mantinham a necessidade de separação por turnos ou até pela criação de escolas exclusivamente criadas para atender a um público específico (LOURO, 2004).

Além disso, podemos notar nos primeiros anos do século XX, alguns movimentos de rupturas e manutenções acerca de conquistas femininas. Na educação, a experiência com a co-educação ocorrida no final dos novecentos, por meio do currículo unificado, permitiu à mulher o acesso moral às escolas. Abriu-se nesse momento a oportunidade de conquista de um novo espaço, o escolar, embora extremamente vigiado.

Em uma sociedade notadamente patriarcal é de se supor que o acesso das mulheres nas escolas normais, não ocorreu sem o controle atento das famílias, sobretudo dos homens. Os discursos em torno disso eram de que as atividades profissionais poderiam causar riscos e ameaças às funções sociais das mulheres, “por isso, o trabalho deveria ser exercido de modo a não as afastar da vida familiar, dos deveres domésticos, da alegria da maternidade, da pureza do lar” (LOURO, 2004, p. 453).

O cotidiano escolar dessas jovens era marcado por muito planejamento e controle, desde a chegada até a saída, espaços e tempos eram rigorosamente controlados. A preocupação com a chamada *morigeração* era intensa e determinava a entrada da mulher no exercício do magistério. Conforme Villela (2000), era muito mais importante a boa conduta moral da futura professora, que propriamente sua formação intelectual.

Aspectos de normatização e controle eram vivenciados pelas mulheres, não só pelo currículo das escolas, mas também por outros dispositivos. O próprio instituto da hierarquia, por meio da divisão social do trabalho em que homens ocupavam cargos de direção e as mulheres de execução em sala de aula, contribuiu para manter as mulheres sob a obediência dos homens.

Além disso, gestos, olhares, cânticos e uniformes determinavam os comportamentos femininos. A obrigatoriedade do uso da saia, até os anos 60, dificultava a mobilidade das mulheres e meninas na realização das atividades escolares. Dessa forma, havia uma tentativa de disciplinar os corpos por meio do instituto dos uniformes, sobretudo corpos femininos (SILVA, 2015). Quando as regras eram descumpridas, as professoras sofriam punições sempre que os comportamentos fossem considerados indesejáveis.

Apesar de haver um grande controle, as mulheres também formulavam caminhos de resistência, como podemos

observar na obra de Azevedo (2009), quando explica que um dos motivos pelos quais havia um excesso de licença de professoras nos grupos escolares em Sergipe, devia-se ao fato de que as licenças poderiam indicar um movimento de contestação, em virtude, por exemplo, dos baixos salários e até uma reação das professoras a uma rotina de abdicação e devotamento para além do que estavam preparadas para proporcionar.

Diversos autores como Almeida (1998); Azevedo (2009); Louro (2004); Vianna (2016) destacam que o processo de feminização no Brasil consolidou-se entre o final do século XIX e início do século XX, especialmente em razão da expansão do ensino público primário, impulsionados pelos ideais republicanos. Em Sergipe, por exemplo, conforme pesquisa realizada por Azevedo (2009) sobre os grupos escolares nota-se que a partir de 1901, as mulheres já eram responsáveis pela ocupação de todo o corpo docente da época.

Essa predominância também ocorre em outras regiões do território brasileiro, conforme podemos identificar no Censo Demográfico de 1920, apresentado no trabalho de Vianna (2016), que indicava que 72,5% dos professores do ensino primário brasileiro era composto por mulheres.

O processo acelerado de urbanização trouxe uma série de mudanças sociais, econômicas e culturais para a sociedade brasileira do final do século XIX. A criação de novos serviços e postos de trabalho ampliaram a demanda por instrução. Sujeitos antes excluídos do processo escolar, como os negros, pobres e as mulheres, tiveram que ser incluídos para que o Brasil atingisse os graus de civilização alcançados por outros países.

Para Villela (2000) e Almeida (1998), essa necessidade de ampliação da rede escolar propiciou a inserção das mulheres no magistério. Esse fato ocorre em virtude de seus atributos considerados “naturais”, do seu papel enquanto responsável pela moralização dos sujeitos e pelo prolongamento das funções exercidas no lar. O espaço da escola significou para a mulher do início da República um espaço de trabalho valorizado socialmente, ainda que continuasse sendo atrelada à sua imagem a ideia de esposa e mãe dedicada.

É inegável que essa necessidade por instrução e a conseqüente expansão do campo educacional abriu espaço propício para a efetivação da feminização do magistério primário no Brasil. Nesse período, foram produzidos inúmeros discursos em defesa da presença da mulher na escola primária. Entendia-se que cabia à mulher a missão de educar e regenerar moralmente a sociedade republicana. Mas, essa inserção não se deu de forma tão simples, conforme observamos em Rabelo; Martins (2010, p. 6171) eram exigidas

[...] condições diferenciadas que atestassem ainda mais a sua ética e seus bons costumes, como: certidão de casamento, se casada; certidão de óbito do cônjuge, se viúva; sentença de separação, para se avaliar o motivo que gerou a separação, no caso da mulher separada; vestuário “decente”. [...] Essa valorização da moral tinha como objetivo tornar o ensino das mulheres voltado não à instrução, entendida como formação intelectual, mas como uma tentativa adicional de disciplinar sua conduta.

Referindo-se também a esse processo de feminização docente, Villela (2000) afirma que em apenas cinco décadas, após a criação da primeira escola normal, em 1835, o magistério que antes era uma profissão masculina, passou a ser uma profissão prioritariamente feminina. Essa autora defende que as escolas normais representaram um espaço de conquista e de luta das mulheres pelo acesso a um trabalho remunerado e digno.

Para Almeida (1998), o maior motivo inicial da procura das mulheres pelo magistério era a necessidade de trabalho, tanto é que na historiografia educacional brasileira observamos que a inserção se deu inicialmente com as mulheres órfãs e pobres. Ou seja, o trabalho era visto enquanto possibilidade de sobrevivência. Em relação às mulheres abastadas, o ingresso significava liberdade e realização social, tendo em vista que teriam a possibilidade de se “igualar” aos homens pelo menos no acesso aos bens culturais.

Conforme acentua Azevedo (2009) e Rabelo e Martins (2010), a ampliação do público feminino no magistério também pode ser explicada por razões políticas e econômicas. Isso porque para garantir a expansão do ensino primário era necessário que se gastasse menos com os profissionais do magistério e os homens não aceitariam um salário menor, já que eram considerados chefes de família. E, para a mulher, o trabalho era visto como vocação, como algo a se doar e sua renda poderia ser complementada pelo pai ou pelo marido.

Para as mulheres do início da República, o ingresso no magistério significou a possibilidade de liberdade e autonomia. Tratava-se de um trabalho intelectual assalariado sem conotação pejorativa, que permitiu à mulher a possibilidade de ser vista em uma sociedade que a considerava ignorante e invisível intelectualmente. Nesse sentido, todas as mudanças de cunho político, social e econômico, que ocorreram com a passagem do Brasil Império para a República foram fundamentais para garantir a inserção da mulher no mercado de trabalho.

A vinculação da mulher ao trabalho do magistério, embora nos pareça comum, sofreu uma série de disputas, críticas e polêmicas. Observa-se que a inserção profissional das mulheres no magistério significava perda de espaço profissional masculina e sofreu duras críticas acerca da competência intelectual feminina. Pode-se observar que “para alguns parecia uma completa insensatez entregar às mulheres usualmente despreparadas, portadoras de cérebros ‘pouco desenvolvidos’ pelo seu ‘desuso’ a educação das crianças” (LOURO, 2004, p. 450).

O apelo às características “naturalmente” femininas pode ter ocasionado a retirada dos homens do magistério primário, aliado à ampliação de oportunidades de trabalho e de melhores salários, tornando-se o magistério primário feminino, já no final dos novecentos, uma profissão eminentemente feminina. Villela (2000, p. 120, grifos meus) defende que “esse discurso ideológico vai aos poucos *desconstruindo* uma visão de mulher sedutora e *pecadora* e *construindo* uma noção de mulher como ser ‘naturalmente’ puro”.

Outro fator preponderante para essa inserção se refere aos estudos, principalmente ligados à psicopedagogia, em que o afeto passa a ser considerado como um ambiente facilitador da aprendizagem, tanto para o ambiente doméstico, quanto para o ambiente escolar. Sobre esse assunto, Louro (2004, p. 468) destaca que

Na medida em que as novas orientações psicopedagógicas são introduzidas, percebem-se algumas transformações na expressão do afeto. Quando o discurso sobre a escola passa a valorizar um ambiente prazeroso, onde a cor e o jogo devem estar presentes, também a figura da professora passa a ser representada como sorridente e mais próxima dos alunos.

Todos esses aspectos apresentados permitem observar a mudança social e moral da sociedade em relação à mulher. Antes considerada *pecadora*, a mulher passou a ser bem aceita socialmente como *professora*. Se antes “temia-se a mulher instruída, agora tal instrução passava a ser desejável, desde que normatizada e dirigida para não oferecer riscos sociais” (ALMEIDA, 1998, p. 28). Se antes o papel da educação era função masculina, as escolas normais passaram a substituir o “velho” mestre-escola pela nova professora primária (VILLELA, 2000).

## **Considerações finais**

A passagem do Império para a República representou um processo de rupturas, embora com algumas continuidades políticas, econômicas e sociais. A necessidade de se adequar aos padrões internacionais, o processo de industrialização, os movimentos de urbanização e de ampliação de postos de trabalho. Tudo isso se tornou terreno fértil para a ampliação da demanda por expansão de escolas de ensino primário no Brasil e, conseqüentemente pela demanda de profissionais para garantir o atendimento.

Diante desse contexto e de tantos outros, a mulher encontrou possibilidades privilegiadas de acesso ao mercado de trabalho assalariado, por meio do campo educacional. Se antes era considerada *pecadora* a mulher que não se limitava ao percurso “natural” do casamento e do lar, com a expansão das escolas e dos estudos da psicologia passou a ser considerada como fundamental para o processo de educação e cuidado das crianças. Embora ambíguo, durante décadas a mulher passou a conviver com essa “rigorosa fronteira social” (VILLELA, 2000, p. 119). Logo, essa saída do lar para o trabalho não se deu de maneira linear e sem contradições e preconceitos. Houve muita crítica e também muita resistência por parte de algumas mulheres.

O magistério passou a ser cada vez mais feminino não somente em dados quantitativos, mas também em suas práticas educativas, que privilegiavam certos atributos considerados femininos, como a doçura, a pureza e a

maternagem. Esses atributos podem ter provocado um processo de desvalorização profissional, na medida em que o trabalho do magistério passou a ser representado enquanto vocação e missão da mulher, ocasionando inclusive a saída dos profissionais homens do exercício do magistério.

Com tudo isso, percebe-se que o magistério primário representou uma possibilidade de liberdade e autonomia pessoal e profissional para as mulheres. Essa inserção em uma profissão assalariada, digna e bem aceita socialmente propiciou à mulher novas perspectivas em relação à vida. A partir desse importante marco, aliados a tantos outros, a mulher passou a ter acesso também às universidades e aos espaços antes destinados exclusivamente ao público masculino.

## Referências

ALMEIDA, J. S. **Mulher e educação: a paixão pelo possível**. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998.

AZEVEDO, C. B. **Grupos escolares em Sergipe (1911-1930): cultura escolar, civilização e escolarização da infância**. Natal: EDUFRN, 2009

CASTRO, C. S; SILVEIRA, A. S. Civilidade e a Companhia de Jesus (Séc. XVI-XVIII). In: SOUSA, C. A. M; CAVALCANTE, M. J. M. (Orgs). **Os jesuítas no Brasil: entre a Colônia e a República**. Brasília: Liber Livro, 2016. p. 21-44.

DEL PRIORE, M. **Histórias íntimas: sexualidade e erotismo na história do Brasil**. São Paulo: Editora Planeta do Brasil, 2011.

LOURO, G. L. Mulheres na sala de aula. In: DEL PRIORE, M (Org). **História das mulheres no Brasil**. 7 ed. São Paulo: Contexto, 2004. p. 443-481.

RABELO, A. O.; MARTINS, A. M. A mulher no magistério brasileiro: um histórico sobre a feminização do Magistério. In: CONGRESSO LUSO-BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 4., 2010, Uberlândia. **Anais**. Aveiro: FCT, 2010. p. 6167-6176. Disponível em: . Acesso em: 11 jun. 2017.

SILVA, K. N. O que a escola faz ao instituir o uso dos uniformes escolares In: CATANI, Denise Barbara; GATTI Jr., Décio. **O que a escola faz** Elementos para a compreensão da vida escolar. Uberlândia: EDUFU, 2015. p. 229-227.

SOUZA, J. E. **O programa de instrução pública de Tavares Bastos (1861-1873): concepções a partir do modelo norte-americano**. São Cristóvão: Editora UFS, 2012.

VIANNA, C. P. O sexo e o gênero da docência. **Cadernos Pagu**, Campinas, SP, n. 17-18, p. 81-103, mar. 2016. ISSN 1809-4449. Disponível em: . Acesso em: 10 jun. 2017.

VILLELA, H. O. S. O mestre-escola e a professora. In: LOPES, E. M. T; FARIA Filho, L. M.; VEIGA, C. G. **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 95-134.

Não há informações sobre Rodapé.