

## **QUESTÕES SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES:**

### **Profissionalização, formação e feminização/femilização**

---

José Batista Neto (CE/UFPE) – josebn@uol.com.br

Eleta de Carvalho Freire (CE/UFPE) – eleta\_freire@hotmail.com

#### **Resumo**

Por que persiste o efetivo exercício de não habilitados ao magistério? A feminização do professorado da educação básica pesa na manutenção desse quadro? Que outros aspectos da história do professor no Brasil constituem fatores intervenientes na compreensão de tal quadro? O desprestígio social da educação e da educação básica, em especial, participa? De que modo? O artigo buscará responder a tais questões. Situará de início, a relação entre profissão e formação, tomando a segunda como condição da primeira. Assinalará algumas perspectivas teóricas do conceito de profissionalização e sua contribuição para a análise do trabalho docente. Remontará a constituição histórica do trabalho docente, explicitando as origens da formação e da formação em nível superior. Por fim, será abordada a feminização/femilização, outro atributo do trabalho docente no Brasil.

**Palavras-chave:** Formação de professores; profissionalização; feminização.

#### **QUESTIONS ABOUT TEACHER EDUCATION: PROFESSIONALIZATION, EDUCATION AND FEMINIZATION/FEMILIZAÇÃO**

#### **Abstract**

Why does persist the effective activity of not enabled mastership? The feminization of teaching of basic education weighs in maintaining this situation? What other aspects of teacher history in Brazil are intervening factors in the comprehension of such a framework? The social prestige of education and basic education in particular is involved? How? The paper will seek to answer such questions. It will situate at the beginning, the relationship between occupation and education, taking the latter as the first condition. Mark some theoretical perspectives of the concept of professionalism and its contribution to the analysis of teaching. Remount the historical constitution of teaching, explaining the origins of training and education at the college level. Finally, will be addressed the feminization/ femilization, another attribute of teaching in Brazil.

**Key-words:** Teacher education; professionalization; feminization.

## Debates em Educação

O Brasil possui, segundo dados do Inep (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira), perto de dois milhões de professoras/es da Educação Básica, todos os níveis somados<sup>1</sup>. Esses dados consolidam um fato observado nas duas últimas décadas: uma elevação nos níveis de titulação, cujo efeito faz com que, no final da primeira década do século XXI, a maior parte do professorado desse nível da educação brasileira seja formada por portadores de diploma de nível superior (1.341.178), equivalendo a 67,8%<sup>2</sup>. Essa elevação dos níveis de titulação do professorado tem a ver com a adoção de políticas públicas de formação docente que realçam, de toda evidência, um movimento mais geral ocorrido não só no Brasil como em outros países, e que se faz em função de um novo entendimento construído sobre o professor e seu papel na educação e na sociedade.

Desde o final dos anos 1970, o debate acadêmico e social e a luta dos educadores, organizados em diversas entidades (ANFOPE, ANPEd, ANPAE, SBPC, ANDES-SN), apontam novos significados para o trabalho do professor, suscitando novos requerimentos para sua formação, daí resultando uma agenda que visa fazer avançar o processo de reconhecimento social. Vários tópicos dessa agenda passam a constituir itens de política educacional, muitos dos quais traduzidos em dispositivos legais, que alguns caracterizam como de instituição do professor como profissional.

Vale sublinhar a obrigatoriedade de concurso público para o ingresso no quadro do magistério dos sistemas públicos de ensino, definida, a partir de 1988, pela

---

<sup>1</sup> A Sinopse do Professor (MEC/INEP/DEED, 2009) contabilizou 1.977.978 professores/as no Brasil. Para efetivar o levantamento, o Inep considerou os seguintes critérios: os professores foram contados uma única vez em cada Unidade da Federação, estavam em efetiva regência de classe em 27/05/2009 e foram excluídos os professores de turmas de atividade complementar e os auxiliares da Educação Infantil. Essa metodologia foi adotada pelo Censo Escolar, desde 2007, promovendo a utilização de nomenclatura distinta daquela consagrada em outras bases de dados do Inep, que trabalham com a categoria “função docente”. Para fins desse artigo, empregaremos os termos professor, função docente e magistério com os seguintes significados: *professor* é o sujeito que estava em sala de aula, na regência de classe da educação básica, em suas diferentes etapas ou modalidades de ensino e em efetivo exercício. A definição de *função docente* admite que um mesmo professor possa ser contado mais de uma vez no exercício de suas atribuições como regente de classe. O *magistério*, tal como dispõe a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), forma um conjunto mais amplo de atividades, abrangendo, inclusive, aquelas exercidas fora de sala de aula, isto é, incluídas, além do exercício da docência, as de direção de unidade escolar e as de coordenação e assessoramento pedagógico (Artigo 67, § 2º).

<sup>2</sup> No início da década, a Sinopse Estatística da Educação Básica (MEC/INEP, 2000) informava que 59,7% dos ocupantes de funções docentes eram titulados em nível superior. Em 1995 (MEC/INEP, 1995), o percentual de portadores de diploma de ensino superior era de 44,7%.

## Debates em Educação

Constituição Federal e incorporada, desde 1996, à LDB. Na mesma linha, cumpre destacar o dispositivo da Constituição Federal (art. 206, inciso V) que fixa a valorização do magistério (BATISTA NETO, 2006) entre os princípios "que devem servir de base ao ensino ministrado". A LDB não só firma tal princípio, como explicita um entendimento através do Art. 67. Assim, são exigências para os sistemas públicos de ensino o "aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim", a "progressão funcional profissional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho valorização dos profissionais da educação", o "período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga horária de trabalho" e "condições adequadas de trabalho", direitos a serem assegurados por estatutos e planos de carreira do magistério público. Não se pode também esquecer a instituição do piso nacional salarial profissional.

Outro aspecto não menos importante diz respeito à delimitação do campo de exercício do professor e definição de suas competências profissionais. A Lei nº 9.394/94 (Art. 13) tem o mérito de definir as atribuições que são inerentes ao professor. O professor é entendido como um profissional a quem se confiam tarefas no plano da instituição escolar, da sala de aula e das relações da escola com o seu entorno, e de quem se esperam iniciativas relativas ao seu desenvolvimento profissional. Parece não restar dúvida de que tal entendimento constitui um passo a mais na direção da profissionalização dessa categoria. Nos termos em que se encontram organizados o mundo social e o mundo do trabalho, a profissionalização de uma atividade laboral constitui um instrumento de grande significação para a valorização dessa mesma atividade. As sociedades modernas tenderam a valorizar as atividades que se profissionalizaram. A profissionalização supõe a definição do que é próprio àquela profissão, do que a distingue de outra, portanto, do que lhe dá identidade. Isto é fundamental para que se institua instrumentos regulatórios que estabeleçam os termos em que se fará o acesso e a delimitação do campo de exercício da atividade, elementos essenciais para que se estabeleça o que os sociólogos da profissão denominam de *monopólio da atividade* por um grupo de pessoas que detenha os meios para atuar nesse campo.

## Debates em Educação

Com efeito, esses avanços, se assim se pode dizer, não se realizaram de forma linear, pois estão permeados de aspectos contraditórios, dando lugar a leituras divergentes, dentre as quais destacamos aquela para quem a nova política e legislação que lhe corresponde, e que emerge das reformas educacionais dos anos 1990, em lugar de reverter, “impulsiona o aviltamento do magistério” (BRZEZINSKI, 2002, p. 13), não concorrendo, portanto para superar a degradação em que se encontram a formação e a carreira desses profissionais. Autores como Brzezinski (2002), Hypolito et al. (2003) e Garcia et al. (2005) têm realçado os impasses e os descaminhos da profissionalização docente no Brasil. Essas análises encontram apoio em dados coletados sobre o professorado por órgãos governamentais que visam construir o perfil da categoria. A Sinopse do Professor de 2009, já citada na abertura do artigo, reúne dados que fortalecem a argumentação de que a profissionalização ainda patina entre os professores. Assim, uma quantidade razoável (11% do total) ainda persiste na condição de não habilitados à atividade docente na Educação Básica<sup>3</sup>. Ademais, a despeito das determinações da LDB (Lei 9.394/96)<sup>4</sup>, ainda são encontrados, em efetivo exercício, professoras/es que apenas concluíram o Ensino Fundamental (12.480) ou o Ensino Médio, Estudos Gerais (139.974), a maior parte atuando em redes municipais de ensino, nas regiões Norte e Nordeste.

O fato de existirem professoras/es não habilitados ao exercício do magistério, a contratação, a título temporário, para o ensino em diversas disciplinas e um importante déficit em áreas do currículo como Matemática, Química, Física e Biologia (superior a 200 mil professores)<sup>5</sup>, revela o grau de precarização a que está submetido o

---

<sup>3</sup> A Tabela 1.8 (Número de Professores da Educação Básica com Formação Superior, segundo a Área de Formação, em 2009) aponta que entre os portadores de diploma de nível superior encontram-se bacharéis em Direito, Engenharia, Produção e Processamento de Dados, Jornalismo, Serviço Social, Veterinária, entre outros (MEC/INEP/DEED, 2009).

<sup>4</sup> Segundo o Art. 62, a formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, porém é admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos quatro primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal. É admitida ainda a certificação obtida através de programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica (Inciso II, Art. 63, regulamentado pela Resolução CNE nº 02/97).

<sup>5</sup> A crise de quantidade (Dilvo Ristoff, 2012), atinge, na verdade, a todas as disciplinas da educação básica e em todas as regiões do país. “Para registro: não há uma única disciplina em que o número de professores com formação específica (por exemplo, professor de matemática formado em matemática) seja igual ou superior à demanda. Em algumas disciplinas, a crise de quantidade é especialmente grave.

## Debates em Educação

trabalho docente, mas também os impasses que obstaculam sua profissionalização no Brasil.

Outro dado diz respeito à contestação da constitucionalidade da Lei que instituiu o piso nacional salarial dos professores<sup>6</sup> junto ao Supremo Tribunal Federal (STF), devido à ação impetrada por cinco unidades da federação<sup>7</sup>. Por fim, decisão recente do Congresso Nacional, relativa à destinação dos recursos provenientes dos royalties do petróleo a ser extraído da camada pré-sal, desconhece deliberação da Conferência Nacional de Educação (2010) em favor da destinação integral desses recursos para o financiamento da educação pública<sup>8</sup>. A decisão impede a instituição de novas fontes de financiamento das políticas educacionais públicas e, ao impedi-la, dificulta melhorias nas condições de trabalho e de medidas que visem uma elevação dos salários do professorado.

Não podemos deixar de discutir ainda dados do Censo da Educação Superior (ES) de 2010 relativos ao número de concluintes licenciados, bacharéis e tecnólogos, no país. O Censo revela que, embora o quantitativo de titulados bacharéis e tecnólogos tenha crescido nos últimos anos, o número de licenciados vem decrescendo. Um agravante: redução nas matrículas nas licenciaturas, portanto o número de novos ingressantes diminuindo. Entre 2005 e 2010 foi constatada uma queda de um quarto nas matrículas que passaram de 1.248.402 em 2005 para apenas 928.748 em 2010. É evidente que, com essa tendência, o número de concluintes

---

Em física, por exemplo, o país forma cerca de 1.900 professores/ano. A demanda atual é de cerca de 60.000. Esta situação, idêntica à da química, da sociologia e da filosofia, ridiculariza o projeto de futuro para o país” (RISTOFF, 2012, p. 2). Esses dados, lamentavelmente, só vêm a corroborar com a tese da precarização da atividade docente na rede pública.

<sup>6</sup> A Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008, instituiu o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica.

<sup>7</sup> A lei do piso foi questionada por governadores dos estados do Rio Grande do Sul (PSDB), Santa Catarina (PSDB), Paraná (PSDB), Mato Grosso do Sul e Ceará (PMDB). Entre os argumentos contrários: os custos com a folha de pagamento, que podiam ultrapassar o estabelecido pela Lei de Responsabilidade Fiscal, e comprometimento da autonomia dos estados e municípios. O STF, por 8 votos a 1, manifestou-se favorável à constitucionalidade da lei que cria o piso salarial nacional dos professores, confirmando a tese de que a existência de regras nacionais não significa uma violação dos princípios federativos.

<sup>8</sup> Como é do conhecimento geral, o substitutivo do deputado Carlos Zarattini (PT-SP), que previa o investimento na educação pública de 100% dos recursos oriundos dos royalties destinados a estados e municípios, através de fundo especial, e mais 100% do fundo de participação da União nos contratos de concessão das plataformas continentais, foi derrotado em votação na Câmara Federal. O veto da Presidente Dilma Roussef manteve a principal fonte de financiamento do novo Plano Nacional de Educação, aprovado pela mesma Câmara dos Deputados e que agora tramita no Senado (CNTE, 2012).

## *Debates em Educação*

difícilmente crescerá, a menos que ações do Governo Federal, articuladas ou em cooperação com os estados e municípios, focadas nessa questão, sejam empreendidas.

Ações importantes vêm sendo desenvolvidas por parte do Governo Federal, tais como a já citada instituição do piso salarial nacional, do Parfor (Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica), do Pibid (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência), do Prodocência (Programa de Consolidação das Licenciaturas), do Ideb (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica), entre outras. Contudo, os números relativos tanto à formação de professores quanto à avaliação do desempenho das redes de Educação Básica mostram que os novos tópicos da agenda da política de formação docente não têm sido suficientes para de fato mobilizar os sujeitos envolvidos. As ações federais esbarram em resistências aqui e ali: o piso é contestado por quem contrata, nomeia e paga os salários (estados e municípios); o Parfor oferece grande número de vagas aos professores da rede pública e poucas delas são preenchidas, pois estados e municípios resistem em liberar os seus professores para estudar, sob o argumento de que isso significa mais contratações, portanto, mais despesas para orçamentos já comprometidos; o Pibid, por sua parte, investe milhões nas IFES e IES comunitárias, para criar oportunidades de estágio aos licenciandos em escolas públicas, no entanto, encontra resistência de alguns gestores escolares que consideram o programa um complicador para o funcionamento das escolas. Como agravante, os Secretários de Educação, por diversas razões, não buscam aproximar-se das universidades, firmando parcerias. Cursos de licenciaturas, por sua parte, dão as costas à escola!?! O resultado de tudo isso é que temos conseguido fazer pouco para melhorar a atratividade da profissão de professor, para estimular a procura pelas licenciaturas e enfrentar como deveríamos as crises de qualidade e quantidade de professores para a educação básica (RISTOFF, 2012).

O quadro descrito acima combina esforços de políticas públicas ainda insuficientes quanto à dimensão e à natureza do problema, mas também denunciam a recenticidade dessas políticas, dado o déficit acumulado de professores com formação compatível em exercício nas redes. Face a isso, as redes de ensino têm lançado mão de estratégias para a crescente demanda de professores, nas diversas áreas do

## Debates em Educação

conhecimento e nas diversas etapas da educação básica, oportunamente as possíveis, mas nem sempre as mais adequadas. Como resultado tem-se a contratação, a título temporário e precário, tanto de professores titulados quanto de estudantes de graduação plena, para compor o quadro docente das escolas. Esse recurso acarreta como consequência mudanças na morfologia do corpo de professores, tomado como categoria profissional, fato que nos faz concordar com a análise de Chapoulie, que constatou problema semelhante entre o professorado francês do mesmo nível de educação.

[...] a heterogeneidade do corpo professoral correlativa das transformações morfológicas que se exprimem, ao mesmo tempo, na triplicação, em menos de vinte anos, dos efetivos, na feminização crescente e no recurso ao auxiliarato [...] (CHAPOULIE, 1973, p. 86. Tradução e grifos nossos).

Esse quadro nos incita ainda a colocar um conjunto de questões. Por que persiste o efetivo exercício de não habilitados ao magistério? Em que medida a feminização do professorado da educação básica pesa na manutenção do quadro? Que outros elementos vinculados à história do professor no Brasil podem ser relacionados entre os fatores intervenientes na construção da compreensão de tal quadro? Fatores como o desprestígio social da educação e da educação básica, em especial, participam? De que modo?

Ao buscar responder as questões postas acima, o artigo situará de início, a relação entre profissão e formação, tomando a segunda como condição da primeira. Assinalará algumas perspectivas teóricas do conceito de profissionalização e sua contribuição para a análise do trabalho docente. Remontará a constituição histórica do trabalho docente, explicitando as origens da formação e da formação em nível superior. Para finalizar, será focalizada a feminização/feminilização, outro atributo do trabalho docente no Brasil (ALMEIDA, 1998; SANTOS, 2004; CHAMON, 2005; FREIRE, 2012).

## *Debates em Educação*

### **Breves palavras sobre algumas noções básicas para análise da questão docente: entre a profissão, a profissionalização e a formação**

O debate da questão docente incorporou, nas últimas décadas, a discussão sobre a profissionalização do professor, conferindo-lhe um lugar proeminente nas análises sobre a categoria. Essas análises se inspiram em diferentes perspectivas teóricas, do funcionalismo ao neomarxismo, passando pelo interacionismo simbólico. Aparecem, de um lado, preocupações em compreender em que medida esse fenômeno, considerado central na organização das sociedades modernas (leitura de corte estrutural funcionalista), atinge a organização do trabalho. Como adverte Chapoulie (1973, p. 91), a teoria funcionalista teve o mérito de "construir os princípios que dão coerência ao conjunto de características das profissões, isto é, uma teoria do funcionamento, e mesmo da gênese, dos grupos profissionais". Para isso, Parsons, citado por Dubar (1991, p. 141 e ss.), constrói o modelo do profissional a partir da relação médico paciente, fundando essa relação em três dimensões que passariam a articular regulação social e valores culturais, a saber: saber prático articulado a um saber teórico (adquirido com o concurso de uma formação longa e de nível superior), competência especializada (formada do domínio de um saber especializado, institui a autoridade profissional, limitando-a ao campo de atuação no interior do qual o profissional desfruta de legitimidade) e atitude desinteressada (combinação ambígua entre a não implicação afetiva e uma relação de empatia do profissional para com o cliente).

A perspectiva de modelo profissional de corte funcionalista institui, de chofre, um entendimento da profissão como uma prática relacional. O profissional médico prescinde do paciente e esse necessita daquele, de modo que a prática profissional se institui se ambos estão em relação. Nessa relação emerge o dado da empatia como um elemento constituinte. A empatia reitera, por um lado, o entendimento da prática profissional como uma prática relacional, o que suscita a observação de algumas práticas dialógicas, tais como: saber ouvir o outro, ser capaz de colocar-se no lugar do outro e cultivar o respeito mútuo. Tudo no objetivo de firmar a relação sob o signo da confiança. Por outro lado, e aí com sentido que decorre da origem etimológica do



## Debates em Educação

termo, supõe não uma identificação de um sujeito para com o outro, do médico para com seu paciente, mas, principalmente uma capacidade de interferir, de transformar o outro com quem o profissional se relaciona, nesse caso, na busca do tratamento e da cura, tomada como “ideal de serviço”.

Chapoulie (1973), por sua parte, acompanha a tradição parsoniana e descreve as características do que chamou de “tipo ideal profissional”, sublinhando os seguintes atributos:

[...] competência fundada na técnica e na ciência; aceitação e prática de um código de ética regulador do exercício da atividade profissional; formação profissional longa obtida em estabelecimentos especializados; controle técnico e ético das atividades exercidas pelo conjunto dos colegas, considerados como os únicos competentes; controle legalmente reconhecido e organizado em acordo com as autoridades legais; uma comunidade *real* de membros partilhando “identidades” e “interesses” específicos e pertencimento às frações superiores das camadas médias em razão da renda, prestígio e poder (1973, p. 93).

Em outra perspectiva, formulam-se análises críticas relativas à perda, pelo trabalhador, do controle sobre o processo de trabalho, que apontam para uma progressiva proletarização (tese neomarxista), tendo como efeito sua desqualificação e desvalorização.

Uma terceira corrente (de corte interacionista)<sup>9</sup>, por sua parte, propõe um entendimento em que o termo “profissional” emerge como categoria da vida cotidiana, pondo em relevo implicações quanto ao prestígio social e ao julgamento de valor da prática profissional. Barbosa (1999) chama a atenção para a contribuição que essa corrente propicia à leitura do fenômeno.

[...] pesquisadores como Howard Becker ou Everett Hughes passaram a analisar a prática cotidiana dos grupos profissionais e descobriram que o “ideal de serviço” ou o universalismo atribuído a esses grupos não funcionava exatamente assim na vida real: profissionais envolvem-se em disputas econômicas e — isto é uma crítica fundamental — atendem sua clientela de forma diferenciada *segundo sua origem social* (p. 182).

<sup>9</sup> Como mostra Jean Michel Chapoulie (1973), a corrente filiada ao interacionismo simbólico foi responsável por uma transformação significativa neste campo, ao produzir uma crítica consistente ao estrutural-funcionalismo, então dominante na sociologia americana.

## Debates em Educação

Duas noções básicas dão suporte à compreensão do fenômeno profissional: a licença e o mandato. A licença deriva da posse de um diploma, servindo à finalidade de separar uns (diplomados em uma dada especialidade) de outros (não diplomados ou diplomados em outra especialidade). O mandato, por sua vez, é a autorização legal que assegura o exercício de uma dada função e possibilita confiar aos portadores de diploma a missão de servir à coletividade. São essas duas condições que constituem as bases sobre as quais repousam a divisão moral do trabalho (HUGHES, 1996), de maneira que, para uns como para outros, a profissionalização é condição de preservação e garantia de um estatuto social, que possibilita a retomada da autonomia e da valorização, como assinalou Romanowisk (2007, p. 43).

Ademais, esse modo de socialização secundária (BERGER; LUCKMAN, 1973) é tida como indicador do grau civilização das sociedades, sendo-lhe imputada a condição de solução das muitas mazelas que se abateram e se abatem sobre a organização do trabalho, ou do trabalho docente, como aqui analisado<sup>10</sup>.

O valor atribuído à profissionalização estaria vinculado à ideia de que a organização da sociedade se pode fazer por meio de critérios racionais dentre os quais se destacam a competência e a especialização (WEBER, 1994)<sup>11</sup>. Para tanto se faz necessária a formação e, em decorrência, a universidade, instituição social cuja função seria a de produzir e socializar conhecimentos, dentre outras.

Por entender pouco frutífero o confronto entre as diferentes perspectivas da profissionalização para os objetivos do artigo, pretendemos, no entanto, reter alguns pontos que delas derivam e que seriam básicos à compreensão da história de professor. O professor reivindica ser um grupo reconhecido por uma competência que decorre de um saber especializado legítimo, obtido em processo formativo, efetivado por estudos superiores. Esse grupo, no entanto, não foi capaz de se constituir como uma categoria organizada e reconhecida, com força suficiente para regular o

---

<sup>10</sup> Para um maior aprofundamento sobre como diferentes perspectivas tratam a profissionalização de professores, consultar Batista Neto (2007).

<sup>11</sup> M. Weber considerava a profissionalização um dos processos essenciais da modernização, isto é, da passagem de uma “socialização principalmente comunitária” para uma “socialização antes de tudo societal”. Na primeira forma de socialização, o status social é, sobretudo, herdado, enquanto na segunda forma (societal) depende da escolha livre e individual de formação e profissão.

## Debates em Educação

recrutamento de modo a limitar o acesso, ocupando uma posição social elevada, de prestígio e poder social. Por tal razão, configura-se, com adverte Chapoulie (1973), em uma categoria em via de profissionalização. Nesse sentido, a formação coloca-se no centro da questão em discussão, merecendo um tratamento mais demorado.

A seção a seguir destina-se a reconstituir, de forma breve, a história da formação do professor no Brasil, pondo em destaque aspectos relevantes para sua constituição como grupo profissional.

### **Memórias e Histórias da Formação de Professores**

A formação de professores tal como modernamente a conhecemos, com uma instituição especializada, um corpo de formadores, um currículo (percurso), um tempo de formação, um diploma que sanciona estudos e habilita o exercício profissional é um fenômeno relativamente recente na história do país.

Ela remonta às primeiras décadas do século XIX, quando foi instituído o Ato Adicional (1834) e, com ele, foi criada a Escola Normal, instituição a quem foi atribuída, num primeiro momento, a função de formar professores para o ensino primário. O curso normal foi, por muito tempo e em muitos locais, o único fornecedor de pessoal docente qualificado para atuar no ensino primário (JORDÃO, 2002).

A prática de formar professores é tarefa de que se desincumbe o Estado brasileiro a partir do século XIX, acompanhando a ação política de outros países que criaram instituições com o fim precípua de formar professores. A ideia de formar professores, no entanto, remonta aos primeiros séculos da Idade Moderna. Segundo Saviani (2008, p. 143),

A necessidade da formação docente já fora preconizada por Comenius, no século XVII, e o primeiro estabelecimento de ensino destinado à formação de professores teria sido instituído por São João Batista de La Salle em 1684, em Reims, França, com o nome de Seminário dos Mestres (Duarte, 1986, p. 65-66). Mas a questão da formação de professores exigiu uma resposta institucional apenas no século XIX, quando, após a Revolução Francesa, foi colocado o problema da instrução popular.

## *Debates em Educação*

Se na França a instituição de uma política pública de formar professores tem a ver com instalação da ordem social burguesa e com a questão da instrução pública, portanto, com a formação de cidadãos, no Brasil “a questão do preparo de professores emerge de forma explícita após a independência, quando se cogita da organização da instrução popular” (SAVIANI, 2009, p. 143). Vale lembrar que a ideia de instrução popular enfrenta os limites de uma sociedade que superava sua condição de colônia, mas ainda permanecia escravagista.

A primeira Escola Normal do Brasil instalou-se no ano de 1835, em Niterói; secundada por Minas Gerais (criada em 1836, mas só instalada em 1840) (TANURI, 2000, p. 64). Nos Estados Unidos, a primeira escola do gênero é aberta em 1839, em Lexington, Massachussets; as duas seguintes, em 1844, em Nova Iorque e, 1848, na Pennsylvania. Lourenço Filho (2001, p. 21) adverte que, a despeito do esforço pioneiro, “não acompanhamos, por muito tempo, o desenvolvimento progressivo dos institutos estrangeiros de preparação para o magistério”.

Marlete dos Anjos Silva Schaffrath (2008), na mesma linha, afirma que o Curso Normal criado em 1835, tinha o objetivo de formar professores para atuarem no magistério de ensino primário e era oferecido em cursos públicos de nível secundário. A partir da criação da escola no Município da Corte, várias Províncias criaram Escolas Normais a fim de formar o quadro docente para suas escolas de ensino primário. Desde então o movimento de criação de Escolas Normais no Brasil esteve marcado por diversos movimentos de afirmação e de reformulações, mas não obstante isso, o Ensino Normal atravessou a República e chegou aos anos 1940/50, como instituição pública fundamental no papel de formadora dos quadros docentes para o ensino primário em todo o país (SCHAFFRATH, 2008), de modo que, em 1949, eram, ao todo, 540 espalhadas por todo o território nacional<sup>12</sup>.

---

<sup>12</sup> Conforme Tanuri (2000), são criadas, na sequência, as Escolas Normais da Bahia em 1836 (instalada em 1941), do Pará em 1839, do Ceará em 1845, da Paraíba em 1854, de Pernambuco e do Piauí em 1864 (instaladas em 1865), em Alagoas, em 1864 (instalada em 1869); no Rio Grande do Sul, em 1869; no Pará, em 1870 (instalada em 1871); em Sergipe, em 1870 (instalada em 1871); no Amazonas, em 1872, no Espírito Santo, em 1873; no Rio Grande do Norte, em 1873 (instalada em 1874); no Maranhão, em 1874 e em São Paulo, em 1875/78.

## *Debates em Educação*

As Escolas Normais promoveram alterações importantes no sistema educacional de então, ao afastar o “velho” professor (mestre-escola) e introduzir a figura do professor titulado, ou seja, a titulação como requisito para o exercício da atividade docente.

Os saberes que compunham o currículo da Escola Normal (a partir de 1834 - Ato Adicional) eram os considerados necessários ao ensino das quatro operações de aritmética, quebrados, decimais e proporções; conhecimento de literatura e escrita; noções de geometria; geografia; princípios de moral cristã e gramática nacional. Uma reforma de meados do século (1859) atinge as disciplinas obrigatórias e resulta na implantação de novos conteúdos: caligrafia, pedagogia, noções de geometria, desenho, cosmografia, história do Brasil, música e canto.

A partir da proclamação da República é proposta, por Benjamin Constant, em 1893, uma nova alteração na matriz curricular. São então considerados saberes necessários à formação do professor: português e literatura portuguesa e nacional; aritmética, álgebra e geometria; geografia e cosmografia, história do Brasil; física, química elementar, elementos de mineralogia; história natural e elementos de higiene; francês; pedagogia e metodologia; instrução moral e cívica; caligrafia, desenho geométrico e de ornato; música; ginástica; e trabalho de agulha e economia doméstica (para o sexo feminino).

Como se vê, o currículo da formação vai modificando-se no sentido da sua laicização e diversificação, incorporando saberes das disciplinas científicas, em substituição a um humanismo erudito, com forte conteúdo religioso, resultando em alterações no desempenho da função docente. Alterações se fizeram sentir ainda na composição do grupo, que passou a contar com docentes titulados e recrutados pelo poder estatal. A formação de professores e o espaço de sua atuação passam assim ao controle do Estado. O professor passa a gravitar na órbita do Estado e foi assim funcionarizando-se, como sustenta Hirschhorn (1993). Essa questão merece uma análise mais acurada, porque nele se encontram, talvez, respostas para os impasses e óbices ao processo de profissionalização. Como foge ao escopo do artigo, nos cingimos a apenas sinalizá-la.

## *Debates em Educação*

Ao longo do século XIX, o corpo docente é composto basicamente por professores homens. Pronunciamentos de políticos repercutiam certo senso comum, com base no qual se punha em questão a escolarização de meninas. A título de exemplo, o Visconde de Cayru, em 1827, juntamente com o Marquês de Caravellas, sustenta que “as meninas não têm desenvolvimento de raciocínio tão grande como os meninos. Por que então escolarizar as meninas?” (JORDÃO, 2002, p.29). Isso também vai mudando, uma vez que a atividade docente foi femininizando-se e feminilizando-se. Não só passa a ser majoritariamente feminina como a ela são colados atributos socialmente reconhecidos, à época, como naturalmente femininos (sensibilidade, maternagem, zelo, cuidado, entre outros). Sobre essa questão, nos atardaremos em uma seção mais adiante.

Outro dado importante a ser sinalizado diz respeito à vigilância quanto ao exercício da atividade, ou seja, o controle exercido sobre os professores, por meio do mecanismo da inspeção. É criada a figura do inspetor paroquial, o chamado “pelego”, para supervisionar os professores. Este passa a deter poderes, inclusive o de conferir autorização para o ensino, através de um exame, por ele preparado, aplicado e corrigido. Nascem, assim, pelas mãos do inspetor, as “professoras examinadas”, presença comum nas escolas localizadas em pequenos núcleos urbanos e em sítios, no interior do país. O poder se faz presente também no controle das condutas tanto em sala de aula como fora dela. Em face de tais restrições, os professores são impelidos a criar as primeiras associações profissionais, com o objetivo de defender os interesses do grupo. Essas associações dão força aos interesses profissionais dos docentes, constituindo-se assim em mais um elemento na formação do corpo profissional. Nesse sentido, a hipótese de Hirschhorn (1993), apresentada acima, ganha em base empírica.

Será necessário esperar um século, desde a criação das escolas normais, para que se possa assistir a uma nova grande mudança na formação dos professores, com a criação das Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras, ao longo dos anos 1930. Essas mudanças resultam de importantes mudanças na sociedade brasileira, que caracterizam o período pós 1930 nos planos econômico, social e cultural. Tais mudanças colocam novas exigências e questões, cujo impacto se faz sentir no âmbito

## *Debates em Educação*

educacional, com efeitos sobre as políticas de escolarização básica e de formação de professores.

Saviani (2009) afirma que aí se situa o marco inicial de um período que se estende até o início dos anos 1970, e se caracteriza pela organização e implantação dos cursos de Pedagogia e de Licenciatura e da consolidação do modelo das Escolas Normais. A formação de professores em nível superior passa a ser feita pelas Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras. É nelas que se oferecem cursos de bacharelado, seguidos de um curso de Didática. As faculdades entronizam o chamado “modelo 3+1”, segundo o qual se realizam “três anos para o estudo das disciplinas específicas, vale dizer, os conteúdos cognitivos ou ‘os cursos de matérias’, na expressão de Anísio Teixeira, e um ano para a formação didática” (SAVIANI, 2009, p. 146). Firma-se, assim, o pressuposto de que um bom professor é formado se a ele for ofertada uma boa carga de conhecimentos de uma dada área de conhecimento, acompanhada de uma dose leve de conhecimentos pedagógicos.

O modelo é fundado em dicotomias, como adverte Silva (1999): ensino-pesquisa, bacharelado-licenciatura, teoria-prática, conhecimentos específicos-conhecimentos pedagógicos, dentre outros. As dicotomias são marcadas pela primazia de um dos polos que a compõem. Essa primazia, na formação de professores, expressa também a subsunção da pesquisa pelo ensino, da licenciatura pelo bacharelado, da prática pela teoria, dos conhecimentos pedagógicos pelos conhecimentos específicos.

As faculdades consolidam, no nível superior, algumas das ideias que compunham a reforma da Escola Normal, implantada por Anísio Teixeira no início dos anos 1930<sup>13</sup>. Ganham espaço no currículo dos cursos de licenciatura componentes que visam traduzir o caráter prático do processo formativo mediante observação, experimentação e participação. As atividades formativas que daí decorrem, passam a

---

<sup>13</sup> Anísio Teixeira promove, em 1932, a reforma da Escola Normal do Distrito Federal, transformando-a em Instituto de Educação, constituído de quatro escolas: Escola de Professores, Escola Secundária (com dois cursos, um fundamental, com cinco anos, e um preparatório, com um), Escola Primária e Jardim da Infância. As três últimas são instituídas como campo de experimentação, demonstração e prática de ensino, dada a importância atribuída às atividades de pesquisa e experimentação no âmbito das diversas disciplinas do Curso Normal. A Escola de Professores oferece ainda cursos de especialização, aperfeiçoamento, extensão e extraordinários (TANURI, 2000, p. 73).

## *Debates em Educação*

contar com uma estrutura de apoio que envolvia uma escola de aplicação, funcionando como campo de experimentação, demonstração e prática de ensino.

Quando da Reforma Universitária promovida pelo regime militar (1964-1985), regulada pela Lei nº 5.540/68, a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras dá lugar a Centros ou Faculdades de Educação, que passam a repartir a formação de professores com outras unidades acadêmicas. Brzezinski (2002) observa que esse novo desenho institucional reforça ainda mais as dicotomias entre as unidades responsáveis por ministrar conteúdos da disciplina de referência (departamentos âncoras dos cursos) e as que ofertam os conteúdos pedagógicos da formação (centro ou faculdade de educação), aprofundando e consolidando assim o modelo conteudista originário ainda dos anos 30.

Ainda no plano das reformas educacionais do regime militar registre-se a instituição do primeiro e segundo graus, em substituição aos antigos cursos primário e secundário (Lei 5692/71). Observam-se alterações também quanto à formação de professores para as séries iniciais do 1º grau. São extintas as Escolas Normais e, em seu lugar, é instituída a habilitação específica de 2º grau para o exercício do magistério de 1º grau. Santiago (1994) observa que o regime militar, ao extinguir o antigo curso normal e substituí-lo por uma habilitação de 2º Grau, reduz a formação de professores para as séries iniciais do 1º grau a uma habilitação dispersa em meio a tantas outras, configurando um quadro de precariedade ainda mais preocupante.

A Lei 5.692/71 impacta ainda sobre as quatro últimas séries do ensino de 1º grau e para o ensino de 2º grau, ao prever a formação de professores em nível superior, em cursos de licenciatura curta, com dois anos de duração, ou plena, com quatro anos de duração. A licenciatura curta como política de formação de professor para o magistério no então 1º grau torna-se, desde sua concepção, matéria polêmica, controversa e exposta a inúmeras críticas. Seus defensores a justificam como uma alternativa ao problema do reduzidíssimo número de professores licenciados, bem como pela crença de que a licenciatura curta possibilita “atender aos reclamos do novo sistema educacional norteado pela Lei 5692/71” (PAIVA, 1983, p.39). Os méritos dessa política estariam no duplo caráter de terminalidade (possibilita o exercício da docência



## *Debates em Educação*

no 1º grau) e continuidade (abre-se para uma formação plena que habilite ao magistério do 2º grau), na adoção de um currículo flexível e aberto e em um modelo de ensino assentado na ideia de integração de conhecimentos, como preconiza um de seus conceptores, Valnir Chagas (PAIVA, 1993, p. 39). Na contracorrente, Gatti (1997, p. 10) constata que “pouco disto se concretizou e muito se burocratizou pelas normatizações subsequentes, quer em nível federal, quer em nível estadual”.

As críticas à política de formação do regime militar se acirram e encontram adesão entre os educadores e pesquisadores em educação, cuja resistência política se transforma em prática associativa, a exemplo da que resulta na criação da Anfope (Associação Nacional pela Formação de Professores). Balzan (1983) e Fenelon (1983) estão entre os pesquisadores que apontam os desencontros dos cursos de formação de professor como parte da problemática de um profissional em crise: a professora Déa Fenelon faz críticas acerbadadas às práticas de formação do professor de História, acusando-a de ser livresca (por resumirem-se a transmitir o que está nos textos acadêmicos), de quase nunca recorrerem à prática de investigação (a separação entre ensino e pesquisa obstaculizaria a construção de aprendizagens fundamentais, tais como a problematização, o questionamento, a prática da dúvida e a compreensão da provisoriedade do conhecimento), de reforçar a síndrome do modelo “herdado” (tendência do novo professor a repetir as práticas docentes a que foi submetido) e de promover visões distorcidas da escola e dos alunos.

Com o fim do regime militar, ampliam-se as formas de mobilização e organização dos educadores, o que alimenta expectativas de que a formação de professores no país tomaria outro rumo. O contexto de reforma do estado de corte neoliberal marca as novas políticas educacionais concebidas e instituídas nos anos 1990 e frustra essas expectativas. A nova LDB (Lei 9394/96) sinaliza com a criação de novos espaços institucionais de formação do docente (instituto superior de educação e curso normal superior), o que tem trazido, como adverte Tanuri (2000, p. 85), incertezas acerca de suas consequências para a qualificação de docentes. Nessa perspectiva, a legislação educacional complementar constitui o Instituto como uma instituição de ensino superior de segunda categoria, a quem se atribui a oferta de uma

## *Debates em Educação*

“formação mais aligeirada, mais barata, por meio de cursos de curta duração” (SAVIANI, 2009, p. 148).

No plano do curso de pedagogia e das licenciaturas diversas, as respectivas Diretrizes Nacionais Curriculares (Pedagogia, 2006; Licenciaturas, 2001) bebem da fonte e do ambiente de sua criação, nos quais pontificam o enfraquecimento do estado e o desmonte do sistema público de formação de professores para educação básica, dando lugar à entrega dessa missão às instituições privadas. A partir de meados dos anos 2000, observa-se, entretanto, a retomada do papel do estado em relação às responsabilidades claras e profundas com a política de formação docente, cuja tradução são os programas estatais que atendem pelo nome de Comitê da Educação Básica da Capes, Parfor, Pibid, Prodocência, políticas brevemente comentadas nas páginas iniciais do artigo.

Essas políticas que no início deste século destinam-se a formar ou a atrair jovens para a formação docente dirigem-se a uma profissão caracterizada como feminina e feminilizada, posto que dos quase dois milhões de docente da Educação Básica, mais de um milhão e meio (1.612.583) são mulheres. E, embora até aqui tenhamos tratado da formação e da profissionalização docente como processo que teria se dado de forma semelhante para professores e professoras, entendemos necessário discutir sobre a feminização e feminilização da docência no Brasil, como faremos na seção seguinte.

### **Notas sobre feminização e feminilização da profissão docente**

Os sentidos aqui adotados para os termos indicam que a referência ao processo de feminização do magistério diz respeito ao expressivo número de mulheres que passam a exercer a docência a partir dos anos 1930 quando a crença no poder da educação para o crescimento do país repercute nas políticas educacionais e os ideais republicanos preconizam a instrução do povo brasileiro. Embora a ocupação do magistério pelas mulheres tenha se dado em função do aumento de vagas provocado pela demanda por escolarização para as meninas e pelo abandono desse campo profissional pelos homens, o processo de feminização da docência elementar teria sido

## *Debates em Educação*

gestado, a partir da segunda metade do século XIX, com o advento das Escolas Normais, responsáveis pela formação de professores e, sobretudo, de professoras.

Esse processo de feminização, por sua vez, se desenvolve acompanhado de outro, o da feminilização, que representa a identificação de características tipicamente femininas com a docência exercida nos primeiros anos da escolaridade infantil. Trata-se de um processo caracterizado por imprimir à profissão docente traços considerados como reconhecidamente femininos, tais como a docilidade, a fragilidade, a paciência, a dependência, entre outros que, compondo o binômio – feminização/feminilização –, teriam talvez favorecido a desqualificação profissional da docência.

No Brasil, como em outros países, o magistério não surgiu como ocupação feminina e somente começou a ganhar essa configuração com o aparecimento de uma nova forma de organização escolar que emerge com os ideais republicanos e de uma nova lógica de aparelhamento do processo de trabalho que se espalha no ocidente como forma de atendimento aos requerimentos do modo de produção capitalista, de maneira especial, a partir da segunda metade do século XIX.

A história da profissão docente no Brasil abarca necessariamente a história da feminização do magistério, cujas manifestações iniciais remontam ao advento das Escolas Normais, que embora destinadas à formação apenas de professores para o ensino elementar, desde as primeiras décadas de sua existência regular<sup>14</sup> passam a acolher um contingente significativo de mulheres e a formar mais professoras que professores. Apesar dos embates travados à época em torno da inserção das mulheres no exercício do magistério, a procura destas pelos Cursos Normais cresce aceleradamente e a escola de formação de professores – já então destinada para homens e mulheres – transforma-se, em poucos anos, em escola de mulheres nas várias províncias. A crescente inserção de mulheres nas Escolas Normais nas três últimas décadas do século XIX sugere que já naquele momento se iniciara o processo de feminização da docência, notadamente para atuação no ensino elementar (FREIRE, 2012).

---

<sup>14</sup> Conforme estabelecia o Ato adicional de 1834, essas escolas eram de responsabilidade dos governos provinciais e dependiam das escassas verbas disponíveis, resultando que seu surgimento fosse marcado por dificuldades materiais, precariedade na estrutura e incerteza quanto à sua existência, sendo comum a abertura de escolas que anos depois seriam fechadas para serem reabertas em seguida.

## *Debates em Educação*

Fatores integrantes de dois domínios da vida social acompanham a profissão docente desde a sua gênese e, ao ganharem relevo, contribuíram para o desencadeamento e aceleração do processo de feminização do magistério, ao mesmo tempo em que o vai feminizando. Trata-se dos domínios da economia e da cultura, campos em que repousam demandas complexas e que abarcam fatores vinculados à histórica discussão sobre a baixa remuneração de professores e professoras, bem como aqueles ligados às questões em torno da escolha profissional pelo magistério, do controle e das exigências impostas aos seus profissionais, além das expectativas em relação aos atributos das professoras, para atuação na escolaridade elementar.

Assim, a trajetória da profissão docente no Brasil revela que a escolha dos sujeitos tem sido marcada, desde sua origem, por circunstâncias de ordem socioeconômica e cultural que se entrecruzam na composição de um cenário onde perpassam diferentes tempos e espaços, embora a história da profissão docente registre, na atualidade, profundas transformações nas formas de ser e estar do professor e da professora.

De tal modo, no bojo das transformações operadas na sociedade brasileira do século XIX que se constitui como palco da emergência de uma camada social média urbana, torna-se comum encontrar professores, cuja ocupação principal não é o magistério, sendo este exercido apenas nas suas horas vagas. A ocupação docente, alcançada já naquela época, por certo desprestígio social associado à baixa remuneração daqueles que a exerciam, concorria com outras atividades, como as de alfaiate, farmacêuticos, artesãos, entre outras que somente se acumulam com a função de professor do ensino público elementar quando esta não prejudica financeiramente a primeira, pois do contrário, registra-se a evasão dos professores das salas de aula (CHAMON, 2005).

Para essa evasão parece ter contribuído também a própria forma de organização das Escolas Normais que, ao instituírem exigências que as diferenciavam da formação artesanal do professor adjunto<sup>15</sup>, adotada à época, teriam suscitado o

---

<sup>15</sup> O professor adjunto correspondia a um modelo artesanal de formação que predominou no período Imperial brasileiro e que consistia em associar aspirantes a professor a um docente experiente em exercício para aprendizagem das técnicas de ensino. Essa estratégia institucionalizada de formação do

## *Debates em Educação*

desinteresse dos rapazes pela formação profissional docente. Isso porque o exame de seleção para acesso à Escola Normal tinha como exigência a idade mínima de 18 anos, enquanto em algumas dessas escolas o tempo de formação docente não estava previamente estabelecido, devendo durar o necessário para que o professor fosse considerado preparado para ministrar os conteúdos exigidos no ensino elementar. De outro modo, a atuação remunerada como professor adjunto podia ser exercida a partir dos 12 ou 13 anos, não exigia estudos pedagógicos e dependia apenas de atestado de boa conduta<sup>16</sup> e de conhecimento sobre o conteúdo a ser ensinado. O ensino de primeiras letras exigia apenas que os mestres soubessem ler, escrever, contar e detivessem conhecimentos religiosos para ensinar aos alunos (VICENTINI; LUGLI, 2009).

Na contracorrente dessas exigências e em meio às transformações nos modos de vida social provocadas, sobretudo, pelos processos de urbanização e industrialização vivenciados à época, os homens são progressivamente influenciados pela oferta de empregos em outros setores e começam a deixar as salas de aula passando a se dedicar a atividades de maior remuneração tanto no setor privado, como no serviço público estatal. Neste último, podiam exercer, entre outros, os cargos de oficial de justiça, juiz de paz e escrivão, que além de garantirem remuneração superior à de professor, representavam também a ocupação de um lugar social de prestígio. Nesse sentido, Chamon (2005, p. 49) afirma que “o magistério tornou-se feminino, em parte, porque os homens o abandonaram”, por considerarem mais vantajoso atuar profissionalmente em outros setores.

O cenário aqui exposto sugere-nos algumas indagações: teriam os processos de feminização e feminilização do magistério primário favorecido a desqualificação profissional da docência, ou a inserção das mulheres no ensino elementar teria sido defendida por alguns setores da sociedade em razão do seu desprestígio social? Haveria uma relação direta entre a desqualificação e o desprestígio do magistério e os processos de feminização e feminilização da docência ou a docência, ao se direcionar

---

professor para a instrução pública representava o reconhecimento concreto da prática como espaço de formação (WERLE, 2005; VICENTINI; LUGLI, 2009).

<sup>16</sup> Esse atestado de moralidade deveria ser fornecido pelo padre da paróquia ou pelo juiz de paz da localidade.

## *Debates em Educação*

ao atendimento da população de baixa renda, teria sofrido a perda de sua qualificação profissional, como resultado dos efeitos do capitalismo?

Diante da complexidade envolvida nessas questões, destacamos que o processo de feminização do magistério não se deu de forma pacífica, mas ao contrário, resulta das lutas das mulheres por ocupação profissional do espaço público e foi marcado por embates entre posições sociais favoráveis e contrárias a essa ocupação. De um lado estava um segmento contrário à inclusão das mulheres no mundo do trabalho, cujo argumento em relação à inserção das professoras nas salas de aula apoiava-se na suspeição quanto à sua capacidade para conduzir a educação formal das crianças; de outro, estavam aqueles que, defendendo a formação e o fortalecimento na sociedade de um sentimento nacionalista, percebiam nas mulheres as condições ideais para preparação do cidadão ajustado aos valores morais e cívicos da sociedade brasileira à época, tal como faziam as mães de família na sua tarefa de educar os filhos.

Esses argumentos, no entanto, embora estivessem carregados de uma ideologia forjada em defesa dos interesses do estado liberal que emerge com o advento da República no final do século, acolhiam, de certa forma, os anseios das mulheres de adentrarem formalmente ao mundo do trabalho, passando a ocupar o espaço público para o qual são convocadas, ainda que “como trabalhadoras secundárias para preencherem o espaço de um mercado de trabalho esvaziado e desprofissionalizado, em expansão” (CHAMON, 2005, p. 93).

Assim, a inserção das mulheres no magistério representa, sob o ponto de vista do estado, a possibilidade de regeneração moral da nação por meio da ação civilizatória e moralizadora que as professoras deveriam exercer junto aos alunos. Do ponto de vista da demanda social por escolarização para as meninas e do acesso das mulheres ao mundo do trabalho, o magistério representa uma oportunidade significativa de ocupação profissional do espaço público, posto que nos anos 1930 constituía-se como a única profissão feminina respeitável e a única forma institucionalizada de emprego para mulheres da classe média<sup>17</sup>.

---

<sup>17</sup> Isso não quer dizer, entretanto, que a Escola Normal recebesse e formasse apenas moças da classe média, pois em vários estados brasileiros havia instituições assistenciais destinadas a acolher meninas

## *Debates em Educação*

Por essa razão talvez, os setores da sociedade favoráveis ao exercício da ocupação docente pelas mulheres mantinham afastada a ideia de profissionalização do magistério feminino que se aproximava muito mais da ideia missionária de cumprimento de uma tarefa extensiva ao trabalho doméstico. Esses setores defendiam a compatibilidade entre a docência e os cuidados com a família, sob o argumento de que as professoras ficariam fora de casa em apenas um turno e, dessa forma, disporiam de tempo para cuidar dos afazeres familiares dos quais não poderiam abdicar. Além disso, reforçam a representação do magistério como ocupação de complementação salarial com a finalidade de manter os baixos salários das mulheres, com base no argumento da condição transitória do trabalho feminino (FREIRE, 2012).

Como já dissemos anteriormente esses argumentos serviriam à criação de um modelo de atuação docente referenciada nos atributos considerados à época como naturalmente femininos, fazendo com que, ao mesmo tempo em que avançava aceleradamente o processo de feminização do magistério elementar, se anunciasse a feminilização da ocupação docente. A docência passa a ser compreendida como atividade à qual são inerentes atributos como a paciência, o cuidado, a afetividade, a abnegação, a doação, a minuciosidade, o jeito maternal de lidar com crianças, a pouca capacidade reivindicatória, além do despreendimento pelos valores materiais equivalentes à sua remuneração, posto que a atenção e o reconhecimento dos alunos representam a mais importante recompensa para a professora.

Essas características, associadas à religião, fomentariam a ideia de que a docência se constitui para as mulheres como atividade de amor, de entrega, de doação e, sobretudo, de vocação. Ao mesmo tempo vai forjando a representação do magistério como sacerdócio e não como profissão. O magistério passa então a ser entendido como uma extensão da função materna de educação das crianças e para isso as mulheres são chamadas ao trabalho docente, pois como afirma Chamon (2005, p. 68),

Ninguém melhor que as mulheres para cumprir essa nobre missão de reprodutoras dos valores sociais. Dóceis, virtuosas e abnegadas,

---

órfãs, que posteriormente poderiam complementar sua formação para o magistério nas Escolas Normais, caso demonstrassem as condições para tal.

## *Debates em Educação*

deveriam ser elas as profissionais amadoras responsáveis pelo trabalho de preparar mentes e comportamentos para os interesses da nação.

Para a autora, o trabalho amador é compreendido como extensão do trabalho doméstico caracterizando-se, portanto, como um não-trabalho ao qual não se atribui valor, visto que não integra os ciclos nem os códigos valorizados pelas relações de poder. O trabalho amador seria reconhecidamente desqualificado e sua condição amadora estaria historicamente associada ao trabalho da mulher.

Como afirma Louro (1997), a feminização do magistério deve-se a múltiplos fatores entre os quais se destacam as transformações socioeconômicas e político-culturais, vivenciadas pela sociedade brasileira a partir do final do século XIX e início do século XX; o controle do Estado sobre a docência e a consequente perda de autonomia que atinge os professores e professoras; as demandas por escolarização por parte de vários segmentos sociais, além das lutas das mulheres por sua inserção no mundo do trabalho. Diante desse cenário, Rosemberg (1992, p. 152) alerta para o fato de que “o dúbio uso da ideologia de participação da mulher na sociedade, ora como mãe e dona-de-casa, ora como trabalhadora” fizeram com que, ao longo da história, a diferença entre os gêneros fosse manipulada socialmente para envolver profissionalmente maior ou menor número de mulheres, em determinados momentos e setores. Nessa mesma direção, Fagundes (1999, p. 63) argumenta que “[...] as mulheres se direcionam a carreiras que a sociedade delimita como mais adequadas a elas. Dessa forma, o magistério solidificou-se como profissão feminina, posto que cuidar e servir adequavam-se perfeitamente à destinação da mulher”, cuja vocação para a docência se expressaria desde os primeiros anos de sua própria escolaridade.

Nesse sentido, concordamos com Fagundes (1999), quando ao analisar o conceito de vocação, critica o fato de trazer em seu bojo a compreensão de que as pessoas são possuidoras de um conjunto de tendências inatas para determinados trabalhos ou atividades. Esse conceito, ancorado na crença da existência de atributos biológicos de diferenciação entre os gêneros, fundamentaria a ‘destinação’ da mulher para a carreira do magistério. Assim, o conceito de vocação, evocado para justificar a inserção das mulheres no magistério, seria, mais tarde, de tal forma, internalizado



## *Debates em Educação*

pelas professoras, que passaria a ser apresentado durante décadas (e, porque não dizer, até hoje) como a principal razão de escolha da profissão, afastando-as do envolvimento com questões relativas à luta pela profissionalização.

Entretanto, pensar que as professoras compõem um bloco homogêneo constitui um equívoco, posto que suas formas de atuação no espaço público são múltiplas e diversificadas. Da mesma forma, imaginá-las passivas e submissas, desconhecendo sua capacidade de resistência e de luta por seus direitos, seria não apenas um equívoco, mas a negação da própria história desse segmento de mulheres. As professoras de hoje diferem em muito daquelas que há cem anos foram protagonistas dos processos de feminização e feminilização da docência. Entre essas diferenças podemos destacar a disposição que professoras e professores demonstram na luta pela valorização da profissão docente

### **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Após esse breve apanhado de questões que tocam a formação e a profissionalização docentes, somos forçados a concordar com Saviani (2009): as sucessivas mudanças introduzidas no processo de formação docente, ao longo de mais de um século e meio, revelam um quadro de descontinuidade, embora sem rupturas; o que se revela permanente no decorrer do período analisado é a precariedade das políticas formativas, cujas sucessivas mudanças não lograram estabelecer um padrão minimamente consistente de preparação docente, capaz de fazer frente aos problemas da educação escolar brasileira.

Por outro lado, não podemos deixar de assinalar os avanços que os últimos tempos têm produzido na matéria. Reveste-se de grande importância os esforços despendidos na direção da profissionalização da categoria docente. Como se sabe, nos termos em que estão organizados o mundo social e o mundo do trabalho, a profissionalização de uma atividade laboral é um instrumento de grande significação para a valorização dessa mesma atividade. Nossa sociedade costuma valorizar as atividades que se profissionalizaram. E a profissionalização supõe, além do estabelecimento de adequadas e dignas condições de trabalho, a definição do que é aquela profissão, do que a distingue de outra, portanto, do que faz a identidade

# Debates em Educação

profissional. Isto é fundamental para que se possa instituir o monopólio da atividade por um grupo de pessoas que detenha os meios para atuar nesse campo. Assim, talvez, se possa superar um estado de coisas que faz ainda a atividade docente ser um campo do vale tudo, tudo pode, do abrigo a qualquer um que queira. Quem sabe aí não se possa elevar os níveis de atratividade da atividade?

## REFERÊNCIAS

BALZAN, Newton Cesar. Nós, professores de licenciatura. **Cadernos CEDES**. Campinas, nº 8 (Licenciatura), 1983.

BARBOSA, Maria Lígia. Renascimento do profissionalismo: alguns comentários. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, vol.14, nº 39, Fev. 1999.

BATISTA NETO, José. Valorização do magistério: formação, recrutamento e profissionalização. In: BATISTA NETO, José; SANTIAGO, Eliete. **Formação de professores e prática pedagógica**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2006.

\_\_\_\_\_. Formação de professor, profissionalização e cultura docente: concepções alternativas ao professor profissional. In: MERCADO, Luís Paulo Leopoldo; CAVALCANTE, Maria Auxiliadora da Silva. **Formação do pesquisador em educação: profissionalização docente, políticas públicas, trabalho e pesquisa**. Maceió: EDUFAL, 2007.

BERGER, Peter; LUCKMANN, Thomas. **A construção social da realidade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1973.

BZEZINSKI, Iria (Org.). **Profissão professor: identidade e profissionalização docente**. Brasília: Editora Plano, 2002.

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

CHAPOULIE, Jean Michel. Sur l'analyse sociologique des groupes professionnelles. **Revue Française de Sociologie**, Paris, nº 14, p.86-114, 1973.

CNTE. PNE e royalties: como superar os impasses? **Boletim CNTE**, nº 641, 13.11.2012, <http://www.cnte.org.br/index.php/comunica/cnte-informa>, acessado em 14 de novembro de 2012.

DUBAR, Claude. **La socialisation**. Construction des identités sociales et professionnelles. Paris: Armand Colin, 1991.

## Debates em Educação

FAGUNDES, Tereza C. P. Carvalho. A Mulher como profissional de educação: alguns aspectos de sua trajetória de formação. **Revista da FACED**. Salvador, nº 3, p. 57-77, 1999.

FENELON, Déa Ribeiro. A formação do profissional de História e a realidade de ensino. **Cadernos CEDES**. Campinas, nº 8 (Licenciatura), 1983.

FREIRE, Eleta de Carvalho. Histórias de gênero na história da educação brasileira. In: AMORIM, Roseane Maria de; BATISTA NETO, José (Orgs.). **Memórias e histórias da educação**: debates sobre a diversidade cultural no Brasil. Recife: Editora Universitária UFPE, 2012.

GARCIA, Maria Manuela Alves et al. As identidades docentes como fabricação da docência. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, vol. 31, nº 1, p.45-56, jan/abr 2005.

GATTI, Bernadete Angelina. **Formação de professores e carreira**: problemas e movimentos de renovação. Campinas, SP: Autores Associados, 1997.

HIRSCHHORN, Monique. **L'ère des enseignants**. Paris: PUF, 1993.

HYPOLITO, Álvaro Moreira et al. Trabalho docente, profissionalização e identidade: contribuições para a constituição de um campo de estudo. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, nº 37, p.123-138, julho 2003.

HUGHES, E. **Le regard sociologique**. Essais choisis. Paris: Editions de l'École des Hautes Études en Sciences Sociales, 1996. (Sous la coordination de J-M Chapoulie)

MEC/INEP/SEEC. **Sinopse Estatística da Educação Básica**. Brasília, 1995. Disponível em: [www.inep.gov.br](http://www.inep.gov.br). Acessado em 12 de janeiro de 2013.

MEC/INEP/SEEC. **Sinopse Estatística da Educação Básica**. Brasília, 2000. Disponível em: [www.inep.gov.br](http://www.inep.gov.br). Acessado em 12 de janeiro de 2013.

MEC/INEP/DEED. **Sinopse Estatística sobre o Professor**. Brasília, 2009. Disponível em: [www.inep.gov.br](http://www.inep.gov.br). Acessado em 12 de janeiro de 2013.

JORDÃO, Gilberto. O mestre e a escola no período colonial brasileiro, **Revista da Educação Física**. Maringá: UEM, v. 13, n. 1, p. 27-31, 1º sem. 2002.

LOURENÇO FILHO, Manoel Bergström. **A formação de professores**: da Escola Normal à Escola de Educação. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2001.

LOURO, Guacira Lopes. Mulheres em sala de aula. In: DEL PRIORE, Mary (org.). **História das mulheres no Brasil**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 1997.

# Debates em Educação

PAIVA, Amilde Praxedes Marques de. Licenciatura curta - acerto ou equívoco? **Cadernos CEDES**. Campinas, nº 8 (Licenciatura), 1983.

RISTOFF, Dilvo. A tríplice crise da formação de professores, Grupo Estratégico de Análise da Educação Superior no Brasil/FLACSO. **Opinião**, Rio de Janeiro, nº 4, p. 1-2, setembro de 2012.

ROMANOWISK, Joana Paulin. **Formação e profissionalização docente**. 3. ed. Curitiba: IBPEX, 2007.

ROSEMBERG, Fúlvia. Educação formal e mulher: um balanço parcial da bibliografia. In: COSTA, A.; BRUSCHINI, C. (orgs.). **Uma Questão de gênero**. Rio de Janeiro e São Paulo: Rosa dos Tempos e Fundação Chagas, 1992.

SANTIAGO, Maria Eliete. **Les politiques de formation et de recrutement des instituteurs et des conditions d'exercice du métier dans l'État de Pernambuco (Brésil)**. 1994. Tese (Doutorado em Educação) - Université René Descartes, Paris V, 1994.

SANTOS, Maria do Carmo Gonçalo. **As Representações sociais de gênero das professoras sobre o magistério: feminização-feminilização do campo socioprofissional**. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2004.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, Vol. 14, nº 40, jan./abr. 2009, p.143-155.

SCHAFFRATH, Marlete dos Anjos Silva. **Escola Normal: o projeto das elites brasileiras para a formação de professores e professoras**. In: I Encontro Interdisciplinar de Pesquisa em Artes, 2008, Curitiba. Anais. p.142-152. Disponível em: <http://www.fap.pr.gov.br>. Acesso em 20/02/2013.

SILVA, Carmem Sylvia Bissoli. **Curso de pedagogia no Brasil: história e identidade**. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

TANURI, Leonor Maria. **História da formação de professores**. *Rev. Bras. Educ.* [online]. 2000, n.14, pp. 61-88.

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

WEBER, Max. **Economia e sociedade**. Brasília: Editora UnB, 1994.

WERLE, Flávia Obino Corrêa. Práticas de gestão e feminização do magistério. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 126, p.609-634, set./dez. 2005.