

A educação de mulheres no Brasil e a profissionalização do Magistério numa perspectiva decolonial

The education of women in Brazil and the professionalization of teachers from a decolonial perspective

Elisângela Santos de Amorim¹

Resumo: Este artigo trata sobre a educação de mulheres e feminização do magistério, situando no contexto do Brasil a instrução feminina no século XIX e sua inserção na carreira do magistério numa perspectiva de análise histórica decolonial, o que demonstra sua relevância face aos estudos empreendidos até então que privilegiam outras vertentes de análises. A partir de sua situação problema teve como objetivo analisar a partir da abordagem decolonial, os fundamentos educacionais, profissionais, saberes e práticas educativas de mulheres professoras. O ponto de partida para uma análise feminista e de gênero foi a epistemologias feministas decoloniais. As questões de gênero e de classe, raça/etnia, são vistas neste estudo não como categorias individualizadas, mas como inerentes à racialização da educação, não contemplada pela ciência tradicional, mas fundamentais para compreender as múltiplas dimensões da subalternização das mulheres e sua persistência.

Palavras-chave: Mulheres. Educação. Gênero. Decolonial.

Abstract: This article deals with women's education and the feminization of teaching, placing female education in the 19th century in the context of Brazil and its insertion in the teaching career from a perspective of decolonial historical analysis, which demonstrates its relevance in view of the studies undertaken so far that privilege other aspects of analyses. Based on her problem situation, the objective was to analyze, from the decolonial approach, the educational and professional fundamentals, knowledge and educational practices of women teachers. The starting point for feminist and gender analysis was decolonial feminist epistemologies. Gender and class, race/ethnicity issues are seen in this study not as individualized categories, but as inherent to the racialization of education, not contemplated by traditional science, but fundamental to understanding the multiple dimensions of women's subordination and its persistence.

Keywords: Women. Education. Genre. Decolonial.

1. Introdução

A educação de mulheres no Brasil apresenta uma longa história de exclusão e subalternização. O país era uma sociedade ágrafa, praticamente,

¹ Profa. Dra. do Departamento de Educação – I da Universidade Federal do Maranhão-UFMA e do Programa de Pós-Graduação em Gestão do Ensino da Educação Básica – PPGEEB/UFMA.

até o início do século XX: a maioria da população adulta era analfabeta e o acesso à escola, extremamente limitado. A educação de mulheres tinha poucos defensores entre as elites de orientação positivista, que defendiam a importância da formação da mulher burguesa como responsável pela criação de seus filhos.

A modernização conservadora do Brasil, no século XX, com a chegada de grandes contingentes de imigrantes ao sul/sudeste, associada à urbanização e ao surgimento de uma pequena, mas ruidosa classe média, bem como a disponibilidade de capitais e infraestrutura produtiva, criariam as condições objetivas para a industrialização substitutiva. Esses novos ingredientes iriam exigir da sociedade brasileira, tradicionalmente patriarcal e patrimonialista, mudanças na condução do Estado e no atendimento de novas/antigas demandas sociais.

A expansão da educação elementar aparece nesse contexto, gerando a necessidade de novos docentes para atender a crescente oferta de matrículas. As normalistas, já então majoritárias nesta modalidade educativa, encontrarão espaço profissional e pessoal para sua afirmação. Ao longo de algumas décadas essa condição proporcionará às mulheres o predomínio nas graduações superiores.

Neste artigo, trataremos da *educação de mulheres e feminização do magistério*, situando no contexto do Brasil a instrução feminina no século XIX e sua inserção na carreira do magistério. Pretendemos, neste estudo histórico, situar a sociedade brasileira e as mudanças que nela ocorreram no período citado, a partir das perspectivas feministas e da teoria decolonial. Perspectivas que não se esgotam nas dissensões burguesas sobre o papel das filhas das elites, mas que abrangem o conjunto das mulheres representadas no magistério, inicialmente pelas filhas da classe média urbana e, posteriormente, diante da decadência social e econômica da profissão, pelas filhas de trabalhadores urbanos e rurais, operadoras atuais deste processo. Visualizaremos, além das questões de gênero e de classe, a questão de

raça/etnia, não como categorias individualizadas, mas como inerentes à racialização da educação, pouco contemplada pela ciência tradicional, mas fundamental para compreender as múltiplas dimensões da subalternização das mulheres e sua persistência.

2. Educação de Mulheres e das Mulheres na Educação

A História mostra que a educação no Brasil, ao longo dos séculos, foi privilégio de poucos, restrita às elites dominantes, fator determinado pelo nascimento, pela posição social, e ainda pelo sexo, conforme podemos observar nas obras de alguns/mas autores/as, eles/as: Rosenberg (1992, 2001, 2012), Algranti (1993), Silva (1993), Almeida (1998, 2007), Louro (2006), Saffioti (2013), e outras/os aqui sintetizados/as.

Segundo Guacira Louro (2006), seria uma simplificação grosseira compreender o processo educacional de meninas e meninos como únicos, universais dentro da sociedade brasileira e em cada época. De acordo com Maria Beatriz Silva (1993), o período colonial do Brasil estabeleceu um verdadeiro “abismo” entre homens e mulheres no que toca à educação: instrução para eles, formação para elas. Para esta “formação” estavam explícitas propostas que restringiam comportamentos ou características consideradas negativas, como “falsidade”, “artimanhas”, “futilidades”. Até mesmo a parca instrução, as aulas de leitura e escrita, valiam-se de normas para corrigir “defeitos femininos”.

A respeito dessa formação sexista, Jane Soares de Almeida (2007) afirma que, naquele período, a Igreja Católica exercia um grande poder, com o uso de técnicas eficientes de controle ideológico sob a égide da fé religiosa. A educação popular era inexistente e, no caso da educação das mulheres, houve algumas opções em momentos distintos: ir para os conventos na Europa, estudar dentro dos lares ou adentrar aos Recolhimentos. Para aqueles pais que entendiam que suas filhas deveriam aprender a ler e a

escrever, o ensino acontecia dentro dos lares, mas aquilo que lhes era ensinado era diferente do que era oferecido aos meninos, em razão da destinação social de cada sexo.

Em relação à educação para as meninas pertencentes à elite da época, no caso, as meninas brancas e filhas de senhores de engenhos, capitães-mores e marechais de campo e de pessoas de títulos de honra, a autora Leila Algranti (1993) enfatiza que elas eram enviadas para os conventos em Portugal, tornando-se uma alternativa para quem quisesse estudar. A clausura era um elemento essencial na organização dos conventos femininos cujo objetivo não era tão somente seguimento à vida religiosa, mas o resguardo da virtude e da castidade das mulheres, mantendo-as distantes do mundo e da vida pública. De forma diferente, os conventos masculinos não, necessariamente, exigiam a clausura de seus internos.

Os Recolhimentos surgiram no Brasil na segunda metade do século XVII, adotando esse modelo como um espaço de preservação da virtude e da honra familiar, através do afastamento do convívio social das mulheres, entretanto seu objetivo não era a vida religiosa, e sim a preparação das meninas para o casamento. Eles foram criados para amparar órfãs pobres, mulheres desonradas, mulheres com comportamento sexual incompatível com a moral e os bons costumes da época e, posteriormente, começaram a receber e proteger órfãs de famílias abastadas (ALGRANTI, 1993). Pode-se afirmar que eram os conventos e os Recolhimentos as principais instituições religiosas responsáveis pela educação feminina naquele período.

O ingresso das jovens ao convento ou aos Recolhimentos lhes dava oportunidades de aprender a bordar, coser, fazer doces, ler, escrever e contar, além de conhecer um pouco de Latim, Música e História Sagrada. Visto que a educação tinha o objetivo de prepará-las para o casamento em idade tenra, havia uma profunda repressão da sexualidade e uma extrema vigilância da família e da Igreja. Segundo Silva (1993), no Brasil Colonial eram poucos os conventos para mulheres, existindo apenas na Bahia e no Rio de Janeiro; nas

demais cidades existiam os Recolhimentos. A entrada nessas instituições exigia das famílias um dote elevado e, colocar as jovens em uma delas, significava considerável prestígio social.

Embora a função desses dois tipos de instituições fosse semelhante, desempenharam diferentes funções dentro da sociedade. O convento era uma casa reconhecida canonicamente com o intuito de proporcionar um espaço adequado para afloramento da vocação religiosa. Já os Recolhimentos priorizavam a vida secular, resguardando as mulheres de uma vida contemplativa, estimulando seus papéis de mães e esposas, o que não impedia que algumas mulheres se descobrissem vocacionadas à vida religiosa.

No Maranhão, de acordo com a pesquisa realizada pela Profa. Maria José Lobato Rodrigues (2010), a fundação do primeiro Recolhimento na capital, São Luís, ocorreu em 1753, através do padre jesuíta Gabriel Malagrida, com o nome Recolhimento de Nossa Senhora da Anunciação e Remédios. Funcionou provisoriamente, desde 1752, numa casa situada na Rua da Palma, atendendo inicialmente a quinze recolhidas.

Quatro delas foram identificadas como filhas de famílias abastadas, as quais contribuíram para a construção da entidade, o que contrariava o objetivo principal da criação da instituição, que era abrigar moças decaídas moralmente e jovens sem recursos das camadas subalternas, em especial as órfãs. Da constatação realizada pela professora referente ao período de 1825 a 1833², o Recolhimento teve sessenta mulheres na Casa. Destas, apenas doze eram órfãs; trinta e nove foram classificadas como recolhidas pela Instituição; quatro eram freiras de hábito; e cinco eram mulheres casadas que estavam recolhidas com seus filhos menores, em um total de dez crianças. Percebe-se, com isso, que o Recolhimento no Maranhão, como o de outras localidades no Brasil, atendia a uma variedade de mulheres, de origens e classes sociais

2 Arquivo da Arquidiocese de São Luís (Livro 303, fl. 21): Relação de Recolhidas matriculadas no Recolhimento (1825 a 1833).

diferentes. Funcionou até 1879, quando foi extinto, e suas recolhidas órfãs e carentes foram recebidas pelo Asilo de Santa Teresa, criado em 1854.

Os estudos e pesquisas já realizados por Maria Luísa Santos Ribeiro (2000), Almeida (2007), Rodrigues (2010) e outras autoras mostram que, desde o período da Colônia, o que vigorava em termos de mentalidade era o pouco valor atribuído à instrução para as mulheres. Esta se baseava em inculcar as normas sociais que as impediam de ocupar espaços sociais. Tal concepção avançou pelo Império e perdurou por muitos anos do regime republicano. Por isso, muitos pais preferiam educar suas filhas em seus lares. A educação concentrava-se nas aulas de ensino elementar, um pouco de gramática e aritmética e prendas domésticas que preparava as meninas para o casamento. No entanto, a grande maioria da população permanecia analfabeta.

Os maiores responsáveis pela educação em mais de 200 anos no Brasil foram os jesuítas, mas a Companhia de Jesus não foi a única congregação religiosa que desempenhou essa função. Estudos recentes, realizados por Willian Martins (2002) e citados por José Gondra e Alessandra Schueller (2008), esclarecem que outras ordens religiosas, como os franciscanos, oratorianos, beneditinos e as carmelitas desempenharam também funções educativas e tornaram-se mestres educadores. A difusão da palavra por essas ordens religiosas constituiu-se em veículo de comunicação, de conquista e de troca culturais. Os jesuítas, em seu esforço de comunicação, sistematizaram e deram forma escrita à língua guarani, única língua nativa com este registro e reconhecimento oficial no Paraguai, onde é a segunda língua, ao lado do castelhano. O idioma guarani é também reconhecido no Brasil, na Argentina e na Bolívia.

Ainda sobre os jesuítas, Tzevan Todorov (1992) afirma que eles foram mestres na arte de ensinar e aprender, souberam compreender, condensar e reelaborar as múltiplas línguas faladas pelas diversas comunidades étnicas do lado de cá do Atlântico. Esta habilidade lhes permitiu disseminar ideias e

crenças tidas como padrão de uma civilização – a cultura cristã, católica e reformada, branca, europeia *versus* a natureza das terras virgens dos Trópicos e a animalidade dos corpos e mentes dos “infiéis” que nelas habitavam.

A catequese, o ensino das primeiras letras, a leitura das Sagradas Escrituras, o estabelecimento de formas modernas de educação escolarizada e institucional, como as escolas e os colégios, a constituição das aldeias e missões indígenas – todas estas estratégias educativas permitiram a construção, sempre tensa e contraditória de laços e nexos, complementares, porém, hierarquizados, entre as duas faces da moeda nacional, os colonizadores e os colonos (GONDRA; SCHUELER, 2008, p. 155).

A história da missão jesuítica foi construída sob o mito da origem, considerado, por muito tempo, como uma ação educativa pioneira, heroica, hegemônica e singular, verdadeiro marco na História da Educação e da profissão docente brasileira. Isso explica por que a representação simbólica dos jesuítas permanece forte no imaginário coletivo. Essa parte significativa da *História da Educação* brasileira permite compreender do ponto de vista da teoria crítica decolonial, que os jesuítas e as demais ordens religiosas estavam a serviço do processo de colonização da América, em particular, do Brasil, através da constituição de saberes, das linguagens, da memória e do imaginário.

De forma sutil, as ordens religiosas exerceram a dominação pela naturalização do imaginário cultural europeu cristão e branco como única maneira de se relacionar com a natureza, com o mundo social e com a própria subjetividade. É o que o autor decolonial Santiago Castro-Gomez (2005) denomina de violência epistêmica: a missão jesuítica tentou eliminar “as outras formas de conhecer” das populações nativas e substituí-las por outras que servissem aos propósitos do regime colonial, ou da dominação colonial.

Heleieth Saffioti (2013) enfatiza o peso da educação realizada pelos Jesuítas para a formação social e moral das mulheres das classes abastadas da época. Para a educação de uma parcela da população masculina e livre daquele período foi uma força social construtiva; para as mulheres, entretanto

representou uma negação, pois não lhes foi oferecido nenhum instrumento de libertação; ao contrário, ensinaram-nas a submeter-se à Igreja e ao marido, o que estava de acordo com a Tradição Ibérica, na qual as mulheres se destinavam à inferioridade social e à ignorância.

O princípio da segregação sexual validado pela Igreja Católica pesou profundamente na formação da personalidade feminina, fazendo da mulher um ser sedentário, submisso, religioso e de restrita participação cultural. Tal pensamento corrobora o que defende Ramón Grosfoguel (2002) ao afirmar que as noções europeias de sexualidade, epistemologia e espiritualidade foram exportadas para as Américas e para o resto do mundo, através da expansão colonial, transformadas assim em critérios hegemônicos que racializaram, classificaram e “patologizaram” o restante da população mundial de acordo com uma hierarquia de superiores e inferiores.

Dessa forma, coexistiram no Brasil além das ações das corporações religiosas, espaços e práticas educativas difusas, formais e informais nos variados grupos sociais e étnicos. Embora com pouca visibilidade e de forma diferenciada, conformaram-se a outras formas de ensinar e aprender, tendo em vista sua diversidade de classe, gênero e étnica. Gondra e Schueller (2008, p. 158) citam as seguintes:

As práticas de educação de meninos e meninas indígenas, das crianças e escravos menores, dos camponeses, sitiantes e colonos livres e pobres, dos meninos e meninas das casas senhoriais e dos engenhos; o ensino das letras realizado no interior das famílias, pela ação das mães e de outras mulheres, de preceptoras ou mestres particulares; a aprendizagem dos ofícios nas oficinas, nas fazendas, nos campos, nas instituições de assistência e em múltiplos espaços sociais.

Ribeiro (2000) destaca a importância social e econômica que os jesuítas alcançaram naquele período, a tal ponto, que se transformaram na única força capaz de influir nos domínios do senhor de engenho. Isso ocorreu através dos colégios, do confessionário, do teatro e, particularmente, pela incorporação do terceiro filho, que, segundo as regras vigentes, deveria seguir a vida religiosa. A partir de meados do século XVIII, as Reformas Pombalinas desencadearam

o processo de expulsão dos jesuítas de Portugal e de todo o seu Império (1759) por entenderem que a Companhia teria se tornado um entrave ‘na conservação da unidade cristã e da sociedade civil’, pois era detentora de um poder econômico que deveria ser devolvido ao governo e porque educava o cristão a serviço da ordem religiosa e não dos interesses do país.

A orientação educacional adotada pelo Marquês de Pombal era a de formar o nobre, homem de negócios, simplificar e abreviar os estudos, para que um maior número seguisse nos estudos superiores. Buscava, ainda, o aperfeiçoamento da língua portuguesa, diversificando conteúdos e incluindo os de natureza científica, tornando-os mais práticos. Nesse sentido, foi criado um ensino público propriamente dito. O ensino secundário, que era organizado pelos jesuítas por curso, denominado Humanidades, passou a ser realizado em aulas avulsas, chamadas de “aulas régias”, com cadeiras de latim, grego, filosofia e retórica. Pedagogicamente, na análise de Ribeiro (2000), tal mudança representou um retrocesso, ao mesmo tempo que uma inovação em métodos e livros. A expulsão dos jesuítas do Império português pela política pombalina (1759) não significou o afastamento imediato e definitivo dos padres e dos religiosos das suas antigas funções de educar. Muitos religiosos continuaram a exercer o ofício, sendo comum sua presença no magistério público e privado ao longo de todo o século XIX.

2.1. O acesso à educação formal das mulheres no Brasil Império

O processo para a permissão legal do acesso amplo das mulheres brasileiras à educação escolar foi longo, restritivo e discriminatório. Iniciou-se em 15 de outubro de 1827, com a Lei Geral do Ensino, quando os legisladores determinaram a criação das “Escolas de Primeiras Letras”, em todas as cidades, vilas e lugarejos mais populosos do Império, assim como a

de “escolas de meninas nas cidades e vilas mais populosas”³ (SAFFIOTI, 2013). No entanto, tal medida restringiu a educação feminina às “primeiras letras”, com currículo diferenciado para os sexos. Para os meninos: leitura, escrita, as quatro operações de aritmética, prática de quebrados, decimais e proporções, noções gerais de geometria, gramática da língua nacional, e os princípios da moral cristã, da doutrina da religião católica e apostólica romana. Para as meninas foram suprimidas a geometria e a aritmética, reduzidas ao ensino das quatro operações, acrescentando-se os ensinamentos sobre prendas da economia doméstica.

A Lei de 15 de outubro de 1827 definiu as condições para o exercício do magistério, como a submissão aos exames de capacidade, a comprovação da idade, da condição jurídica civil e política, além dos atestados de boa conduta moral e social. No caso das mulheres solteiras, era necessária a apresentação de expressa autorização paterna ou de outro responsável para que se candidatassem a uma vaga como professora. Se fosse casada, a candidata deveria apresentar a devida autorização marital para dirigir Casa de Escola⁴ e lecionar; se fosse viúva, era exigido o atestado de óbito do marido (SAFFIOTI, 2013). A autora Inara Garcia (2005) complementa que, quando esta candidata fosse separada, segundo as normas eclesiásticas, deveria apresentar a certidão do pároco.

A citada Lei buscou centralizar a educação pública sem, contudo, assegurar a uniformização da instrução nas diferentes províncias. O descontentamento e as permanentes reclamações sobre os rumos da educação pós-jesuítica e no regime do Marquês de Pombal estavam, dentre outros motivos, ligados à má-formação de professores e professoras. Na visão de Saffioti (2013), a Lei sancionava a persistência da inferioridade cultural da

3 Annaes do Parlamento Brasileiro, Câmara dos Deputados, Sessões de 1827-1834, conforme citado em Saffioti (2013).

4 Casa de Escola – casa do professor ou professora em que também funcionavam as salas de aula.

mulher. Na sociedade da época prevalecia a ideia de suas funções maternas em detrimento da ideia de profissionalização.

Segundo Louro (2006), a realidade estava muito distante da imposição legal, visto que não havia muitas escolas, e a maioria das existentes atendiam principalmente os meninos. Havia escolas fundadas por congregações e ordem religiosas femininas ou masculinas; escolas mantidas por leigos – professores para as classes de meninos e professoras para as de meninas. Tanto os professores como as professoras deveriam ser pessoas de moral inatacável; suas casas, ambientes decentes e saudáveis; e suas tarefas de educar não necessariamente eram as mesmas, em função do currículo diferenciado.

As pesquisas realizadas por Louro (2006) evidenciam que as divisões de classe, etnia, raça e religião tinham um papel importante na determinação das formas de educação utilizadas para transformar as crianças em mulheres e homens. Nesse sentido, a autora oferece um detalhamento de que tipo de educação era destinada a cada grupo. Para a população de origem africana, a escravidão significava uma negação do acesso a qualquer forma de escolarização. O que era destinado à “educação” das crianças negras era, na verdade, a violência do trabalho escravo como uma forma de luta pela sobrevivência; a educação dos descendentes indígenas estava ligada às práticas de seus próprios grupos de origem e, embora fossem alvos de alguma ação religiosa, suas presenças eram vedadas nas escolas públicas.

As diferentes etnias dos “trabalhadores livres” implicavam diferenciadas práticas educativas: imigrantes de origem alemã, italiana, espanhola, japonesa etc. tinham propostas educativas diferentes e construíram escolas específicas para meninos e meninas. Dessa forma, fica evidenciado que as meninas das camadas populares estavam, desde muito cedo, envolvidas nas tarefas domésticas, no trabalho da roça, no cuidado dos irmãos menores, e essas atribuições tinham prioridade sobre qualquer forma de educação escolarizada para elas.

Através de consultas a várias fontes, Louro (2006) constata que as concepções e formas de educação das mulheres nessa sociedade eram múltiplas, as relações sociais entre elas e entre os sexos eram atravessadas por divisões e diferenças que poderiam revelar ou instituir hierarquias e proximidades, cumplicidades ou ambiguidades. Nesse contexto, um discurso ganhava a hegemonia que muitos grupos sociais apoiavam: a de que “as mulheres deveriam ser mais educadas do que instruídas”. Para elas, a ênfase deveria ser a formação moral, sobre a constituição do caráter, sendo, portanto, suficientes doses pequenas de instrução. Ela, a mulher, deveria ser em primeiro lugar, a mãe virtuosa, o pilar de sustentação do lar, a educadora das gerações do futuro.

A educação pública no Brasil foi criticada pelo maranhense Antônio de Almeida de Oliveira (1874) pela negligência da educação das mulheres, o que as deixava despreparadas para desempenhar sua “missão”. Acreditava ele que, somente com a educação das mulheres, estas contribuiriam para o progresso nacional e para a reforma educacional, através da formação moral e das primeiras instruções dadas a seus filhos. Tal posicionamento representou, nos marcos do Positivismo, um avanço do papel social da mulher na reprodução da sociedade burguesa (CASTANHA, 2015).

Cabe fazer menção a Nísia Floresta Brasileira Augusta (1810-1855), uma autêntica defensora dos princípios emancipatórios das mulheres. Em 1832, lançou o livro *Direito das Mulheres e Injustiça dos Homens*, inspirado na obra de Mary Wollstonecraft, *Reivindicação dos Direitos das Mulheres* (1792). Tornou-se pioneira no movimento feminista no Brasil e reivindicava maior investimento intelectual para as mulheres. País patriarcal e analfabeto, o Brasil possuía um programa educacional elitista e discriminatório. Por isso, criticou a primeira legislação sobre a educação, de 1827, que incluía a educação feminina, mas com currículo diferenciado da educação dos meninos. A educação secundária era mais restrita aos estabelecimentos privados e, nos públicos, as mulheres não eram aceitas,

citando-se, como exemplo, o Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro, considerado a melhor instituição educacional do País à época. Nísia fundou o Colégio Augusto, para moças, no Rio de Janeiro, em 1838, o qual funcionou durante dezessete anos (TELLES, 2006).

Conforme já exposto, a visão de autores citados, entre eles, Zilda Iokoi e Circe Bittencourt (1996), Grosfoguel (2002) e Castro-Gomez (2005) corrobora com o pensamento decolonial de que a História do Brasil e, em particular, da Educação se construiu pautada numa influência do pensamento eurocêntrico⁵ trazido pelos seus colonizadores cujo objetivo era civilizar e regenerar as raças aqui existentes.

Transplantaram ao território brasileiro sua cultura, muito distinta das nativas, de tal forma que excluía qualquer manifestação e/ou contribuições dos povos indígenas e dos negros traficados. As elites que aqui se formaram preferiram seguir um modelo de modernização importado, sem levar em conta o “mundo” em que estavam inseridas. A organização da sociedade não foi apenas influenciada, mas organizada a partir da matriz do pensamento europeu: a ciência, a educação, a cultura, os parâmetros da política e a formação dos estados nacionais.

O entendimento incorporado de modernidade e de como o país precisava trilhar esse caminho tem sido historicamente narrado numa perspectiva eurocêntrica e aceita hegemonicamente. Essa compreensão obscurece o outro lado da moeda. A modernidade tem outra face, dominada, explorada, encoberta, que se chama colonialidade, invisível aos olhos e mentes colonizadas, é o que defende Aníbal Quijano (1991).

Para ele a colonialidade é constitutiva da modernidade, no sentido de que não pode haver modernidade sem colonialidade: é sua face escura. Esta

⁵ Não é o nome de um local geográfico, mas a hegemonia de uma forma de pensar fundamentada no grego e no latim e nas seis línguas europeias e imperiais da modernidade/colonialidade. Refere-se a uma racionalidade específica ou perspectiva de conhecimento que se torna mundialmente hegemônica colonizando e sobrepondo-se a todas as demais.

perspectiva “modernidade/colonialidade” prevê um enquadramento alternativo para os debates sobre a modernidade, a globalização e o desenvolvimento; não apenas uma mudança na descrição dos eventos, mas uma transformação epistêmica na perspectiva.

Sob esse ângulo, o discurso ideológico incorporado pela elite brasileira colonizada da época e, portanto, herdeira do pensamento moderno/colonial, de acordo com Ribeiro (2000), favoreceu controle sobre o povo e a manutenção das desigualdades sociais. A concentração de terras e a consequente concentração de riquezas e de poder político foram os parâmetros da estruturação social. A educação era privilégio de poucos, embora no discurso se estendesse a todos. Quando a grande massa passou a ter acesso à educação, esta se reduzia aos conhecimentos elementares de leitura, escrita e aritmética, de uma mão de obra preparada de acordo com os interesses do capital.

O Brasil apresentava-se basicamente como uma sociedade rural, a vida urbana era quase inexistente, baseado numa economia com o modelo agrário exportador dependente. Os costumes e a vida da elite dominante eram influenciados pela aristocracia portuguesa; a sociedade apresentava-se altamente estratificada e a grande massa da população permanecia analfabeta.

O que a historiografia oficial retrata sobre esse período da formação do povo brasileiro, passados mais de trezentos anos do início de sua colonização, recai ao entendimento das relações de poder (fundada na superioridade *étnica e epistêmica*) que os colonizadores portugueses estabeleceram com os colonizados, no primeiro momento, e de como essa relação foi internalizada pela elite brasileira posteriormente até os dias atuais. Essa compreensão atualmente é possível pelas lentes da colonialidade (a face escura da modernidade) como um dos elementos constitutivos e específicos do padrão

mundial de poder capitalista que estrutura o sistema mundo-moderno⁶, no qual o trabalho, as subjetividades, os conhecimentos, os lugares e os seres humanos do planeta são hierarquizados e governados a partir de sua racialização⁷.

A partir da promulgação do Ato Adicional de 1834 que atribuiu às províncias a responsabilidade pela educação primária e secundária num momento em que, de acordo com historiadores da educação, Gondra e Schueler (2008) procurava-se afirmar a necessidade da escola, a ideia de educar e instruir a população livre por meio das instituições escolares adquiriu consistência no âmbito das províncias. Esse diploma legal, objetivando a racionalização da instrução pública elementar, descentralizou-a, passando sua responsabilidade para as províncias. As pesquisas da professora Diomar Motta (2003) enfatizam que a província do Maranhão, como as demais unidades federativas, a partir daquele Ato, viu repentinamente suas incumbências aumentarem sem as correspondentes condições objetivas de suas implementações.

6 Para Enrique Dussel (2004) a teoria do sistema-mundo representa um avanço em relação aos aportes da teoria da dependência, complexificando alguns de seus elementos constitutivos. O autor aponta três deslocamentos-chaves para a análise do social, colocados pela teoria do sistema-mundo. Primeiro: o deslocamento enquanto unidade básica de análise. Se, tradicionalmente, temos assumido o estudo de que o social deve partir das sociedades-estado, a proposta de Wallerstein (2003, p. 85 e 289 apud RESTREPO; ROJAS, 2010, p. 72) nos convida a considerar o *sistema-mundo moderno* como unidade de análise. Para ele, as sociedades não são estruturas autônomas, de evolução interna, ao contrário, “foram e são feitas em primeiro lugar de estruturas criadas por processos de escala mundial e moldadas como reação a elas”. O segundo deslocamento é a necessária introdução de uma perspectiva de larga duração: “a larga duração é o correlativo temporal da qualidade espacial do sistema-mundo”. O terceiro corresponde a uma perspectiva centrada “em um sistema-mundo em particular, aquele em que vivemos: a economia-mundo capitalista”. A conjugação desses deslocamentos rompe com o nacionalismo metodológico, presentes ainda em grande parte dos estudos sociais (RESTREPO; ROJAS, 2010).

7 A ideia de raça, em seu sentido moderno, foi constituída como referência a supostas estruturas biológicas diferenciais entre conquistadores e conquistados. A formação de relações sociais fundadas nessa ideia produziu identidades sociais novas com uma conotação racial (QUIJANO, 2005 apud ARROYO, 2014). “Na medida em que as relações sociais que se estavam configurando eram relações de dominação, tais identidades foram associadas às hierarquias, lugares e papéis sociais correspondentes, con-constitutivas deles, e, conseqüentemente, aos padrões de dominação que se impunha. Em outras palavras, raça e identidade racial foram estabelecidas como instrumentos de classificação social básica da população” (QUIJANO, 2005, p. 228).

A dificuldade de recursos, associada à ausência de um projeto pedagógico emancipatório e de quadros docentes qualificados fizeram da Lei 'letra morta'. Segundo Ribeiro (2000), a instrução em seus níveis elementar e secundário sofreram as consequências da instabilidade política e da insuficiência de recursos. A organização escolar brasileira apresenta nesse período, primeira metade do século XIX, graves deficiências quantitativas e qualitativas.

Os dados dos Censos de 1872, 1890 e 1900, todos da segunda metade do século XIX, mostram um quadro desolador referente ao analfabetismo no Brasil. Em 1872, dados oficiais mais antigos existentes, as populações analfabetas, masculina e feminina, representavam 80,2 e 88,5 %, respectivamente. A projeção destes números, retrospectivamente, para a primeira metade do século XIX, caracteriza a sociedade brasileira como ágrafa, já que apenas uma minoria da população fazia uso corrente da leitura e da escrita.

Educar e instruir a população do Império Brasileiro foram os projetos e ações consideradas fundamentais para o Estado em formação. No entanto, o processo de construção das formas de educação escolar no Brasil do século XIX não foi uniforme, indiferenciado ou contínuo. Disso resultou a desigualdade de condições educacionais no País, conforme já mapeadas por historiadores sobre as províncias do Rio de Janeiro, Ilmar Mattos (1990); Minas Gerais, Eliane Lopes, Luciano Faria Filho e Cynthia Veiga (2003) e Cynthia Veiga (1999); Rio Grande do Norte, Marta Araújo e Maria das Dores Medeiros (2000); Mato Grosso, Elizabeth Siqueira (2000). Luciano Faria Filho (2003) afirma em seus estudos que, a partir de 1835, as Assembleias Provinciais publicaram um número significativo de textos legais que regulamentavam a instrução primária e secundária nas diferentes regiões. No Maranhão, destaca-se a publicação de César Augusto Castro (2009) referente aos Relatórios da Presidência da Província (1836-1850) e Leis e Regulamentos no Maranhão do século XIX.

A preocupação com ‘a formação do povo’ fez emergir as aulas públicas, escolas, liceus, colégios, instituições de ensino primário, secundário e superior. Tal preocupação ratifica o surgimento da instrução como um dos direitos fundamentais de garantia individual dos cidadãos brasileiros, conforme estabelecido na Constituição de 1824, outorgada, no artigo 179, parágrafo 32: “a instrução primária será gratuita a todos os cidadãos” (GONDRA; SCHUELER, 2008, p. 30).

2.2 Surgimento das escolas normais

De acordo com os estudos de Louro (2006) e de Saffioti (2013) as escolas normais surgem num contexto de insatisfação e descontentamento com as aulas régias, em meados do século XIX. As persistentes reclamações ocorriam em todas as províncias do Império pela situação gravíssima da educação, fato apontado pelos relatórios dos presidentes das províncias e pelos ministros do Império, sendo que a responsabilidade era posta na incompetência dos professores e na ausência de materiais para o funcionamento das escolas.

As primeiras tentativas de criação e funcionamento das *escolas normais* foram frustradas e somente nos últimos anos do Império começaram a ser implantadas definitivamente. O fracasso das primeiras escolas normais não se deveu à falta de mestres interessados na qualificação do magistério que atuaria nas escolas de primeiras letras, e sim ao desinteresse das camadas populares pela instrução, já que não viam nesta a possibilidade de ascensão social.

Esse cenário vai mudar somente mais tarde, na virada do século, com a industrialização e a urbanização, quando a alfabetização e a instrução técnica passam a se tornar elementos importantes para o processo produtivo. Dessa forma, as escolas normais no Brasil surgem mais como uma ideia transplantada do capitalismo central pela *intelligentsia* nacional do que da necessidade da economia (SAFFIOTI, 2013).

Helôisa Villela (2008) afirma que a criação das primeiras escolas normais constituiu um processo moroso de formação, sendo elas constantemente acusadas pelas assembleias provinciais, presidentes de províncias e chefes de instrução pública de estarem abaixo das expectativas de provimento das escolas públicas que se criavam.

Acrescente-se a esse fracasso o fato de que, como essas escolas visavam à qualificação profissional de quadros para o ensino primário, destinavam-se, de preferência, às camadas pouco privilegiadas e, mesmo recorrendo ao incentivo de bolsas de estudo para atrair indivíduos para o magistério, a procura era muito pequena. A autora aponta, ainda, a situação de instabilidade, evidenciada pelas reformas sucessivas, extinções, transformações, mudanças de prédio etc. Apesar de haver um discurso de valorização dessa formação pelos governos provinciais, o que ocorria, na prática, era a subtração de recursos para sua efetivação.

A *escola normal* nasceu como uma instituição marcadamente profissional, diferentemente dos liceus e colégios de nível secundário. As meninas continuaram excluídas do ensino secundário oficial, ao qual viriam a ter acesso somente no século XX. No entanto, constituiu-se numa das poucas oportunidades de continuação de estudos pelas mulheres. Por isso, recebia uma clientela feminina que tinha como objetivo elevar o grau de sua educação escolarizada, servindo aos interesses das moças que necessitavam profissionalizar-se, bem como daquelas cujo destino era exclusivamente o casamento e a vida do lar.

Essas escolas foram abertas para ambos os sexos, em classes separadas, e tinham o objetivo de formar professores e professoras que atendessem ao aumento da demanda escolar. Mas, pouco a pouco, os relatórios dos presidentes das províncias indicavam que as escolas normais estavam recebendo e formando mais mulheres que homens (LOURO, 2006). A *escola normal* estava destinada às mulheres, visando a sua

profissionalização e socialização como boas donas de casa e mães (SAFFIOTI, 2013).

2.3 A feminização do magistério

O magistério atendia perfeitamente as características de domesticidade e de maternidade. De acordo com Louro (2006, p. 450), vezes se levantaram a favor e contra a posição das mulheres assumirem a educação das crianças. Um dos representantes contra a identificação da mulher com a atividade docente era Tito Lívio de Castro (1864-1890), que discordava da aceção de sociologia do positivismo. Ele afirmava que havia uma “notável aproximação entre a psicologia feminina e a infantil e isto representava um perigo, uma irreflexão desastrosa” e concluía que nenhum papel deve ser confiado à mulher na direção intelectual das gerações.

Outros especialistas defendiam a posição feminina com o argumento de que as mulheres tinham, “por natureza”, uma inclinação para o tratamento com as crianças, sendo elas as primeiras e “naturais educadoras”. O destino da mulher era a maternidade; assim, bastaria pensar o magistério como a extensão da maternidade, cada aluno ou aluna visto como um filho ou uma filha espiritual, o que não subverteria a função feminina fundamental. Para isso, seria importante que o magistério fosse representado como uma atividade de amor, de entrega e de doação (LOURO, 2006).

Tal discurso foi legitimando a entrada cada vez maior de mulheres nas *escolas normais* e, por outro lado, diminuindo o número de homens, os quais, décadas atrás, representavam a maioria. Percebia-se que os homens estavam abandonando as salas de aula. Esse movimento deu origem à “feminização do magistério”, fato ocorrido também em outros países. Alguns fatores explicam tal fenômeno.

Por exemplo, a contribuição realizada pela pesquisa bibliográfica sobre a feminização do magistério no Brasil por Walquíria Rosa et al. (2005): o

magistério, em todo o Brasil, tornou-se uma ocupação majoritariamente feminina entre os finais do século XIX e início do século XX. As explicações para tal fenômeno são mais afirmadas que demonstradas, e as produções no Brasil são devedoras das elaborações teóricas contidas nas produções de Michel Apple e Antonio Nóvoa. Destacam-se quatro eixos para explicar a feminização do magistério no Brasil.

1º Eixo: Os processos de urbanização e industrialização, que alteraram a estrutura da ocupação e do mercado de trabalho, criando novas oportunidades de trabalho para o homem.

2º Eixo: A constituição dos Estados Nacionais. O crescimento dos setores médios favoreceu as expectativas em relação ao processo de escolarização. Aumentou o número de escolas e de matrículas de meninas. Circulação de novos modelos pedagógicos.

3º Eixo: Mudanças nas mentalidades/representações do ofício do magistério associado ao papel fundamental da mulher: o lar, a casa e as crianças.

4º Eixo: Protagonismo feminino na ocupação de um emergente mercado de trabalho. Para as mulheres pobres, significava ganhar o pão de cada dia; para as mulheres que tinham condições financeiras melhores, a possibilidade de uma atividade fora dos domínios do lar. Para ambas, a possibilidade de conciliar o trabalho em casa com o magistério. (ROSA et al., 2005, p. 56).

Porém há de se considerar outro viés de análise, como bem fez Almeida (1998), uma das maiores referências brasileiras no estudo sobre a feminização no magistério. Para ela qualquer profissão passa por transformações na sociedade em que está inserida, transformações estas que são inevitavelmente influenciadas pelas estruturas econômicas, culturais e políticas. No caso do magistério, há algumas particularidades que estão relacionadas às alterações patriarcais, que há algum tempo vinham reestruturando a sociedade em fins do século XIX e início do século XX, nas quais as questões de classe, gênero e raça exercem uma força substancial nas análises.

Almeida (1998) afirma que a presença massiva de mulheres no magistério proporcionou mudanças na profissão, no plano concreto, traduzida nas relações de poder; por outro lado, acentuou atributos de amor, respeito, vocação e competência, que até onde se sabe, também permeava a profissão

quando era predominantemente masculina. O que importa é que atributos afetivos, em qualquer profissão, não extraem dela os conhecimentos e as técnicas necessárias para sua valorização e seu desempenho correto. Significa dizer que a vontade de exercer a profissão de professora, desde o início, incluiu o potencial da competência das mulheres para exercê-la.

Silvia Yannoulas (1992) em seu estudo *Acerca de como las Mujeres Llegaron a ser Maestros (América Latina, 1870-1930)* esclarece que, no século XIX, houve uma preocupação em se estabelecer uma identidade para cada sexo (Comte, Durkheim, Simmel, Marx dentre outros), o que significou, num contexto de igualdade formal, discriminar na prática a metade dos seres humanos em virtude de seu sexo.

Para Yannoulas a identidade feminina se construiu sob a base de duas argumentações: a *primeira*, argumentação ecológica, que se refere às funções reprodutivas da mulher – biológica e social; e a *segunda*, argumentação *essencialista*, segundo a qual as características atribuídas às mulheres são consideradas como parte de sua essência natural feminina – debilidade, afetividade, irracionalidade e dependência, entre outras.

As argumentações em foco construíram uma nova matriz de significado da noção de identidade feminina no século XIX, colocando como ideal feminino por excelência a maternidade e como espaço feminino privilegiado, o privado. Espaço este que foi redefinido com a criação dos Estados Nacionais, com a urbanização e a industrialização. Na época surgiram diversos discursos entre políticos, sociólogos, demógrafos, economistas, sindicalistas, legisladores, feministas essencialistas e reformistas que colocaram a mãe como a principal responsável pela educação de seus filhos e das futuras gerações.

Segundo Saffioti (2013), as ideias inspiradas no liberalismo e no cientificismo equacionavam as mudanças exigidas pela estrutura social brasileira. Assim, os papéis sociais da mulher e suas necessidades de instrução eram percebidos em consonância com as reformas sociais e políticas que cada corrente de pensamento realizava. É pertinente destacar que a

Igreja Católica representou o pensamento conservador. Numa tentativa de preservar a estrutura patriarcal da família, seus representantes defendiam as diferenças básicas entre o homem e a mulher tanto civis como políticas. Para os católicos, a mulher poderia continuar operando, mas, mantidas as suas condições de vida, sem intentar a transformações mais ousadas. Se houvesse a obrigatoriedade da educação em um ou mais níveis, as consequências teriam sido radicais na vida das mulheres numa sociedade que a instrução feminina era considerada desnecessária.

Safiotti (2013) observa que, aos liberais clássicos, como o maranhense Antônio de Almeida e Oliveira (1843-1887), couberam atitudes mais moderadas, embora não visassem à emancipação feminina. Eles defendiam uma instrução que as preparasse adequadamente para o exercício de suas funções de esposa e mãe.

Os positivistas defendiam a instrução da mulher baseados nas diferenças entre os sexos e dos papéis sociais que cada um desempenharia na sociedade. Sustentavam que homem e mulher eram concebidos como seres não apenas biológica, mas também mental e socialmente complementares. Dessa forma, o positivismo desvinculava os papéis femininos dos masculinos, segregava os sexos, reservava a realização da cultura objetiva ao homem, acentuando as diferenças entre os sexos.

O Brasil, através de sua elite e de grupos dominantes, adotou uma perspectiva eurocêntrica como própria, levando à imposição do modelo europeu de formação do Estado-Nação para estruturas de poder organizadas em torno de relações coloniais. Numa análise baseada na teoria decolonial, Quijano e Immanuel Wallerstein (1992) demonstram que os problemas em torno da tão sonhada formação do Estado-Nação brasileiro estão assentados num modelo eurocêntrico de nação, baseado na homogeneização nacional da população. Isso só teria sido alcançado através de um processo radical e global de democratização da sociedade e do Estado.

Tal democratização teria implicado um processo de descolonização das relações sociais, políticas e culturais entre as raças, ou entre os grupos e elementos de existência social, brancos e não brancos. A estrutura de poder seguiu e ainda segue organizada sobre e ao redor da matriz colonial do poder. A construção da nação e, sobretudo do Estado-Nação foi conceitualizada e trabalhada contra a maioria da população, no caso, índios, negros e mestiços.

De acordo com as/os autoras/es consultadas/os, Louro (2006) e Saffioti (2013), as propostas para educar meninas e formar professoras ao longo da História da Educação no Brasil, em particular no século XIX, provocaram polêmicas e trouxeram à tona discursos e posições favoráveis e contrárias a tais medidas. No entanto, a historiadora Rachel Soihet (1989) aponta para as possibilidades que se abriram, alertando que algumas representações eram ambíguas e outras contraditórias, de sorte que, muitas mulheres souberam fazer uso dessas argumentações como estratégias para abrir uma frente de luta e um caminho de atuação possível na sociedade e no contexto em que viviam.

2.4 A educação das mulheres na República

Este tópico foi construído buscando articular o contexto político, social e econômico do Brasil com as primeiras iniciativas que modificaram, pelo menos em tese, a educação do país e, em particular, a educação das mulheres como também a sua profissionalização para o magistério. Apoiamo-nos em Alceu Ferrari (1985), Cristina Bruschini e Tina Amado (1988), Demerval Saviani (1992), Almeida (1998), Louro (2006), Fúlvia Rosemberg (2012), Saffioti (2013), e outras/os autoras/es.

O contexto do golpe militar que instalou a República, em 1889, para atender às demandas pontuais de setores da elite agroexportadora, foi assistido por uma sociedade civil frágil, desarticulada, dividida pela recente Abolição da Escravatura. Ferrari (1985) em seus estudos demonstra que a

maioria da população era analfabeta, vivia no meio rural em relações de produção semifeudais. A instrução pública daquele período tinha um alcance populacional limitado, atingindo pequena parcela da pequena-burguesia urbana.

O contexto educacional da Primeira República ou República Velha (1889-1930) se modificou, pelo menos em tese, influenciado pelo *positivismo* de Auguste Comte (1798-1857). É implantado no País um modelo de escola pública tradicional, de acesso restrito, limitada aos centros urbanos e às necessidades cartoriais da nascente burguesia comercial urbana – extração de classe das oligarquias agroexportadoras, na visão de Guido Mantega (1987). A expansão da rede pública neste período foi tímida, a partir de esforços particulares de abnegados educadores, de mecenas burgueses visionários e de raros administradores efetivamente comprometidos com a causa da educação das massas.

Há de se considerar que os esforços dos “pioneiros da educação” deste período – tanto no que concerne à escolarização das massas populares, quanto na renovação das metodologias de ensino – se chocaram com projetos sociais reacionários das classes dominantes que, grosso modo, dividiam-se em dois grupos: o mais atrasado, ligado à produção primária rural da economia, que não via qualquer valor ou necessidade na educação; e o mais “progressista”, ligado às atividades comerciais exportadoras urbanas, que via um valor limitado na educação, desde que voltada para os filhos da elite e a sua reprodução enquanto classe, como bem esclarece os estudos de Manzke e Amorim (2012).

Ainda sobre o período da Primeira República e sobre a Reforma Benjamin Constant⁸ Anísio Teixeira (2007) afirma que ambas consagraram o sistema dual de ensino, já mantido no período imperial: a educação das elites

8 Reforma assinada pelo então Ministro da Instrução Pública, Correios e Telégrafos, Benjamin Constant Botelho de Guimaraes (1836-1891), que instituía a liberdade e laicidade do ensino e a gratuidade da escola primária.

através das escolas secundárias acadêmicas e as superiores, criadas e controladas pela União; e a educação das camadas populares, mediante as escolas primárias, de formação profissional, e de artes e ofícios, criadas e mantidas pelos Estados.

Sobre este período Louro (2006, p. 471) acrescenta que na medida em que os discursos científicos sobre a educação e o ensino ganhavam força no âmbito pedagógico, os sujeitos passaram a sofrer mudanças e transformações. Alimentados por novas teorias, incorporavam novos interesses e refletiam e constituíam novas relações de poder.

Essas mudanças alcançaram decididamente as professoras: estas teriam de comportar-se, a partir de então, de modos diferentes, incorporando em suas subjetividades e em suas práticas as mudanças sociais. Por isso, as professoras e “normalistas” foram se constituindo “educadoras”, depois “profissionais do ensino”, para alguns “tias”, para outros “trabalhadoras da educação”. Nas primeiras décadas da República foram chamadas de *professorinhas e normalistas*, seguindo os pressupostos pedagógicos daquela época, de serem menos severas e mais sorridentes.

O magistério representou, como já mencionado, uma das poucas carreiras abertas às mulheres. Significou ainda, um ponto de partida, principalmente para aquelas das classes médias que almejavam vivenciar outros espaços além do lar e do cuidado com a casa e os filhos. Significa dizer que elas, sabiamente, souberam fazer uso desse espaço, como libertador, capaz de proporcionar autonomia e independência financeira.

É possível afirmar que as mulheres tiveram no campo educacional um forte protagonismo. Elas atuaram e permanecem atuando, na educação confessional, protestante ou católica, no ensino privado e na educação pública. Foram elas que assumiram as primeiras aulas dos colégios protestantes e nas escolas pequenas que eram fundadas junto com as igrejas desempenhando a docência nas aulas de primeiras letras da zona rural, mantidas pelo poder público.

As primeiras professoras brasileiras, em sua maioria, eram mulheres leigas, ou seja, com nenhum conhecimento pedagógico ou específico de alguma área do conhecimento. Todavia, como afirma Almeida (1998), possuíam paixão pelo conhecimento. Outras mulheres professoras foram educadas em colégios de freiras, escolas particulares, direcionadas por mulheres instruídas e estrangeiras e muitas outras sabiam pouquíssimo sobre os rudimentos das letras e da escrita.

Essa configuração mudou com a criação das escolas normais, desenhando um novo perfil dos profissionais do magistério. Ser professora, a partir de então, significava ser detentora de uma cultura geral, possuir instrumentação técnica para o exercício do ofício, ter referencial teórico e metodológico e principalmente dedicação total à profissão (ALMEIDA, 1998; ROSEMBERG, 2012).

A emancipação feminina no Brasil, a partir da década de 1930, guarda forte relação com as oportunidades educacionais criadas pelo governo de Getúlio Vargas através da expansão da rede escolar primária. Vitoriosa a Revolução de 1930 e instituído o Ministério da Educação (1931), Getúlio Vargas vai promover uma série de medidas modernizantes constante de seu ideário programático, como candidato à presidência em março e como líder revolucionário em outubro de 1930 (MANZKE; AMORIM, 2012).

A década de 30 do século XX presenciou no Brasil uma rápida ampliação da rede escolar e da oferta de matrículas, principalmente no ensino elementar. O acesso à educação seria um dos pilares da Revolução de 1930, já que a falta de instrução seria responsável pela maior parte das mazelas sociais do País. Desse modo, a educação experimentaria enorme preocupação em sua realização pelo varguismo: de 1930 a 1937, com um viés democrático, e de 1937 a 1945 com uma orientação nacionalista e autoritária.

A partir de 1930 até meados de 1950, a escola brasileira ficou marcada pelo surgimento e pela expansão de uma escola pública renovada (Escola Nova/Escola Ativa) centrada nos valores clássicos burgueses e em princípios

humanistas. Fortemente influenciada pelo movimento escolanovista, através de pioneiros, como Anísio Teixeira e Fernando Azevedo. Houve mudanças significativas no Brasil no que concerne à educação e, em especial, à escolarização das mulheres.

Havia um sentimento compartilhado por esses educadores de que até então a República não tivera interesse na educação das massas. Como o próprio Teixeira (2007, p. 93) relata: “Não obstante a República, conservamos a nossa estrutura dualista de classe governante e de povo. Seria realmente extravagância que as classes predominantes chegassem, em sua benevolência, ao ponto de se sacrificarem para educar o povo brasileiro.”

A educação do povo não era considerada problema estrutural da nova sociedade brasileira em processo de democratização, mas contingência que se tinha de remediar, de forma mais aparente que real, e daí permanecer o nível aceitável como mínimo. Os educadores engajados consideravam a tentativa de dar educação a todos altamente significativa e como começo de uma consciência democrática; seus esforços eram de não somente dar acesso à educação, mas de ampliá-la cada vez mais.

A Revolução de 1930 representou um marco na modernização conservadora do Brasil. O pacto de dominação das elites fez emergir com vigor novas classes sociais: a burguesia industrial e o proletariado urbano. O longo período de crise comercial internacional, representado pela longa Depressão dos anos 30 do século XX, associado ao esforço de guerra sequente privou o país de bens manufaturados estrangeiros e, com isso, estimulou o desenvolvimento da industrialização substitutiva de importações (MANZKE; AMORIM, 2012).

O modelo da escola baseada nos pressupostos da Escola Nova atendeu às necessidades da burguesia industrial emergente de hegemonizar o *bloco no poder*, de controle do aparelho de Estado através de um projeto de nacionalidade, mesmo que ideológico (MANACORDA, 1989). Num primeiro momento, assumiu tarefas clássicas burguesas voltadas para a educação, ou

seja, expansão da rede física a todos os rincões do país e padronização curricular (SAVIANI, 1996). A coloração nacionalista com tons exagerados, característica do Estado Novo (1937-1945), fez-se como concessão ao nazifascismo, na política pendular de Vargas entre o Eixo (Alemanha-Itália) e os Aliados (Inglaterra - Estados Unidos) (HOBSBAWN, 1995).

O entusiasmo pela educação dos *pioneiros*, tão pronunciado no decênio anterior, refletiu-se na reorganização do ensino superior pelo Decreto nº 19.851, de 11 de abril de 1931, e na remodelação do ensino secundário pelo Decreto nº 19.890, de 18 de abril de 1931, ambas ocorridas na gestão Francisco Campos do recém-criado Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública. Para Teixeira (2007), a expansão do ensino primário promovida pela redução do curso de cinco para quatro anos, no meio urbano, e para três anos na zona rural – anteriormente os educadores mantiveram uma escola pública de cinco anos, seguida de um curso complementar – serviu de inspiração para a expansão do ensino secundário acadêmico por pressão das classes sociais emergentes.

No entanto, referida expansão se deu pela concessão do Estado à iniciativa privada, rompendo assim a política de limitação desse ensino aos poucos destinados a constituir a elite social. Por isso, para Teixeira (2007), a reforma educacional de 1931 do ensino secundário não refletiu qualquer ideal democrático, pelo contrário, consolidou o espírito da organização dualista de privilegiados e desfavorecidos. A escola secundária passou a ser uma escola particular, destinada a ampliar “a classe dos privilegiados”.

Na avaliação de Saffioti (2013), com base nos estudos de Fernando Azevedo, embora as ideias de democratização da cultura não tenham conseguido transformar o ensino secundário de ensino de elite em ensino do povo, possibilitaram, através da elevação do número de escolas, uma considerável extensão da clientela que dele se servia. “O número de alunos dos cursos secundários do país quadruplicou entre 1930 e 1936, passando de 40 mil a 160 mil. Cresceu consideravelmente o número de moças nestes

cursos” (AZEVEDO, 1964 apud SAFFIOTI, 2013, p. 684-685). As escolas normais, também no início dos anos de 1930, sofreram em alguns estados da federação reformas que significaram sua articulação direta com o sistema escolar, em São Paulo, por exemplo.

Fernando de Azevedo, então diretor geral da Instrução Pública, promoveu uma reforma radical nos cursos normais, separando o ensino de cultura geral do ensino profissional. O curso normal passou a oferecer formação profissional que habilitava para o magistério, durante dois anos, exigindo de seus candidatos o certificado de conclusão do curso ginásial de cinco anos. Tal reforma beneficiou em grande parte a população feminina, clientela das escolas normais, além de estender o período de escolarização das mulheres e sua inserção, pelo menos em parte, no ensino secundário (SAFFIOTI, 2013).

Ampliado o acesso ao ensino secundário, as mulheres passaram a ambicionar o ensino superior, antes praticamente monopolizado pelos homens. O quadro do ensino superior no Brasil em 1929, véspera da Revolução de 1930, apresenta uma predominância masculina nas carreiras superiores, como seria de se esperar em uma sociedade patriarcal.

As normalistas tiveram que aguardar mais alguns anos para conseguirem as vantagens de quem cursava o ensino secundário, principalmente ao ingresso nos cursos superiores. Tal acesso ocorreu, inicialmente, em 1939, através do Decreto-Lei 1.190, que deu organização à Faculdade Nacional de Filosofia, onde ficou assegurado aos normalistas o direito de ingresso em alguns cursos dessa faculdade, dentre eles: Pedagogia, Letras Clássicas, Geografia e História. Em 1946, a Lei Orgânica do Ensino Normal assegurou aos alunos concluintes do segundo ciclo do ensino normal⁹ o direito ao ingresso em cursos da Faculdade de Filosofia. Mas, foi somente

⁹ Esta Lei dividiu o curso Normal em dois ciclos – o curso de regentes do ensino primário e o curso de formação de professores primário.

em 12 de março de 1953, através da Lei 1.821, que ocorreu uma ampla equivalência dos cursos de nível médio¹⁰ (SAFFIOTI, 2013).

Para Saffioti (2013), já houve uma nítida tendência a conduzir a mulher à realização de cursos superiores que a encaminhavam ao magistério nas escolas de grau médio. Em função de sua formação recebida no magistério havia uma certa preferência pelos cursos de Pedagogia. A valorização social deste setor como o “apropriado” para a mulher, legitimada pelas restrições legais à penetração dos normalistas em outros cursos superiores, constituiu fator decisivo da orientação profissional. Independente da vocação profissional das mulheres, a sociedade decidiu em que setor empregar essa força de trabalho. Mesmo aquelas mulheres habilitadas a ingressar em outros cursos superiores, foram induzidas em massa para os cursos de Pedagogia e demais licenciaturas humanas e sociais.

2.5 A profissionalização do magistério

Bruschini e Amado (1988, p. 9) afirmam que, na década de 30 do século XX, o magistério representava “a única profissão feminina respeitável e a única forma institucionalizada de emprego para a mulher de classe média”. A equiparação dos cursos médios por completo só aconteceu na promulgação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em 20 de dezembro de 1961, que, no entanto, não promoveu mudanças radicais na distribuição das mulheres normalistas nos cursos superiores.

10 Art. 1º: “Poderá matricular-se na 1ª série do curso clássico, ou do científico, o estudante que, satisfazendo as demais condições legais, haja concluído um dos seguintes cursos: III. Normal Regional ou de nível correspondente”. Art. 2º: “Terá direito à matrícula na 1ª série de qualquer curso superior o candidato que, além de atender à exigência comum do exame vestibular e às peculiares a cada caso, houver concluído: IV. O 2º ciclo do curso normal de acordo com os artigos 8º e 9º do decreto-lei n. 8.530, ou de nível idêntico, pela legislação dos estados e do Distrito Federal. Decreto-lei n. 8.530 – Art 8º: “O curso de formação de professores primários se fará em três séries anuais...” Art. 9º: “Será também permitido o funcionamento do curso de que trata o artigo anterior, em dois anos de estudos intensivos...” (BRASIL, 1953, não paginado).

Cabe destacar que, até a aprovação da primeira LDB (1961), houve um intenso e profícuo debate na sociedade brasileira para conformar interesses envolvendo os liberais escolanovistas que defendiam a escola pública, laica e gratuita, como também a centralização do processo educativo pela União e, por outro lado, as escolas católicas, que defendiam a escola privada e a não interferência do Estado nas questões educacionais.

Este período é marcado pela redemocratização brasileira e pela politização da sociedade. A educação esteve no centro de amplo debate cívico, seja no sentido de resgate da cidadania plena das amplas massas marginalizadas e não-escolarizadas, seja no sentido político, da ampla discussão da LDB, que perdurou por 15 anos: 1946 a 1961 (MANZKE; AMORIM, 2012).

Nesse sentido, a LDB afirmou a liberdade de ensino e flexibilizou os mecanismos de controle das escolas privadas. Em relação à educação primária, contemplou a extensão da escolaridade: além do mínimo de quatro anos, os sistemas de ensino poderiam estendê-la para até seis anos, “ampliando, nos dois últimos, os conhecimentos do aluno e iniciando-o em técnicas de artes aplicadas, adequadas ao sexo e à idade” (BRASIL, 1961, p. 11429).

Com isso, pode-se afirmar que a escola primária atendia a crianças de 7 a 10 anos. A LDB resolveu o problema da articulação dos cursos médios, reafirmando o princípio de equivalência entre os vários ramos do ensino profissional e o ensino secundário. Ficou resolvido, desse modo, que a *educação de grau médio*, entendido como a educação oferecida após a escola primária, seria destinada à formação do adolescente e do jovem, e abrangeeria os cursos secundários, técnicos e de formação de professores.

Dessa maneira, de acordo com os estudos de Rosa de Fátima de Souza (2008), todos os cursos médios passaram a ter a duração de sete anos, ministrados em dois ciclos – o ginásial de quatro anos, que abrangia o secundário e os cursos técnico-industrial, agrícola e comercial, vindo depois o

colegial de três anos, com as modalidades de clássico e científico que complementavam o secundário, além do curso normal voltado para a formação de professores. A partir de então, o aluno que concluísse qualquer ramo de ensino médio poderia ter acesso ao ensino superior mediante vestibular.

O modelo de escola tecnicista surgiu a partir de 1955, com a eleição de Juscelino Kubitschek para a Presidência da República e com a implantação de seu Plano de Metas. A economia brasileira foi aberta para o capital internacional através da supressão de boa parte da regulamentação restritiva do período anterior. Implantou-se a indústria automobilística e expandiu-se o parque industrial através de investimentos internacionais vultosos (MANTEGA, 1987).

De outra parte, o reaquecimento da Guerra Fria com o lançamento do Sputnik pelos soviéticos, primeiro satélite artificial em órbita da Terra, promoveu uma crise na educação americana, responsabilizando-se seu caráter demasiado humanista por aquele resultado. O behaviorismo, priorizando o ensino de ciências e matemática, assume o protagonismo na educação americana e, na sequência, nos países sob sua influência (MANZKE; AMORIM, 2012).

Do final dos anos 1940 até o golpe civil-militar de 1964, os campos da cultura, da arte e da educação brasileira protagonizaram intensa mobilização, inscrita numa alternativa societária com reformas de base, distribuição mais equitativa da renda e instauração de uma democracia participativa. O autor Gaudêncio Frigotto (2001) enfatiza esse momento vivido pela sociedade brasileira onde cinema novo, teatro popular engajado, música popular e educação popular foram expressões indicativas no campo cultural que elaboraram um imaginário social ansioso por se livrar da violência do latifúndio, da colonização sob diversas formas, do populismo e das soluções por atalhos. Todavia, o golpe de 1964 interrompeu tudo isso de forma violenta, o que representou uma *ruptura de continuidade* desses movimentos que há décadas clamavam por reformas de base.

A educação passou por uma transformação, colocando em xeque os valores humanistas que já não atendiam os interesses de desenvolvimento da época. Esses valores foram substituídos por outros, pragmáticos, que propuseram a adequação da instrução às necessidades de mão de obra especializada para a produção.

A fundamentação teórica da escola tecnicista estava baseada no positivismo, renovado pela obra de Skinner e pela psicologia comportamental. O comportamentalismo – ou behaviorismo – passou a exercer enorme influência no meio acadêmico, particularmente na psicologia e na pedagogia. Essa discussão se manteve durante os anos 60, em que a Ditadura Militar bancou oficialmente este modelo, mais tarde efetivado na Reforma do Ensino – Lei nº 5692/71 (MANZKE; AMORIM, 2012).

A escola tecnicista se implantou maciçamente, à base de grandes investimentos em recursos materiais e humanos e, sem contraponto crítico, devido ao ambiente repressivo na universidade brasileira, dominou a política educacional do período (GADOTTI, 1984). Com a Reforma do Ensino, a Ditadura tinha dois objetivos básicos: profissionalizar os filhos da classe trabalhadora, no ensino de 2º Grau, preparando-os para o mercado de trabalho e desviá-los do ensino superior, onde os excedentes representavam combustível permanente para o movimento estudantil contestatório. A escola tecnicista naufragou com o Regime Militar, nos anos 70, embora deixando marcas definitivas do neopositivismo conservador e excludente na paisagem educacional brasileira (MANZKE; AMORIM, 2012).

Sobre o âmbito da Reforma de Ensino de 1º e 2º graus, a autora Sandra Herszkowicz Frankfurt (2011) salienta em sua pesquisa recente as mudanças ocorridas em relação à Lei nº 4024/1961, no que diz respeito à organização da educação e a formação dos professores, modificações instituídas na passagem da formação docente das *escolas normais* para a Habilitação Específica para o Magistério em 2º grau. É nesse sentido que se apoiam os estudos de Manfredo Berger (1976) para quem o objetivo da Reforma de Ensino de 1º e 2º

graus era o de transformar o sistema escolar, permitindo acesso à educação média na sequência da educação primária.

A Reforma, então, modificou a escola de 1º grau para 8 anos de duração; e a escola de 2º grau destinou-se à formação profissional de seus estudantes. Nesse sentido, a formação de professores para a educação primária ficou reservada à formação dada em nível de 2º grau. No entanto, o autor destaca que o problema da profissão docente estava além do tipo de formação recebida, ou em que grau ela estava inserida, mas estendia-se ao pouco prestígio a ela atribuído. Nas palavras do autor:

[...] como o professor tem pouco prestígio, social e econômico, também quase sempre é mal preparado, permanecendo assim a qualidade do ensino relativamente baixa. Não se pode, por outro lado, esperar que este problema se solucione através do mecanismo de mercado, isto é, que através da falta de professores se eleve a qualidade. A falta de professores é superada, em geral, através do emprego de pessoas não suficientemente preparadas, onde para qualificação basta apresentar um diploma. (BERGER, 1976, p. 196).

A problemática da formação do professor já vinha se arrastando desde o século XIX, como já demonstrado neste trabalho. O local de formação de professores para educação primária e séries subsequentes se deu tardiamente no Brasil, através da criação das escolas normais, e a formação de nível superior, na década de 1970, encontrava-se engatinhando. No campo prático, a Reforma 5.692/1971 trouxe uma série de problemas concretos, visto que, estendendo a escolarização obrigatória para 8 anos, dos 7 aos 14 anos de idade, muito teria que ser feito em relação à construção de escolas e à contratação de professores para atender a esta demanda.

Com a Reforma, a habilitação para o Magistério deixa de ser uma formação e passa a compor o quadro das possíveis formações técnicas em nível de 2ª grau. A partir da efetivação da lei, não se faz mais menção à escola ou curso normal e, sim, à “habilitação específica de 2º grau para o magistério”, conforme a Lei nº 5.692/1971, art. 30 (BRASIL, 1971, p. 6377). Para ministrar aulas na 6ª série, a partir desta Reforma, o estudante do Magistério precisava

realizar um ano adicional de estudos e, para ministrar nos dois últimos anos do 1º grau, 7ª e 8ª séries, necessitava de formação na área específica nos cursos de licenciaturas curtas, criados para atender à demanda de urgência de formação de professores específicos. Para se tornar professor do 2º grau a exigência era a formação em licenciatura plena (FRANKFURT, 2011).

A Reforma 5.692/1971 foi objeto de estudo por muitos pesquisadores, dentre eles, Mirian Jorge Warde (1986), o qual afirma que a formação docente na década de 1970 decresceu enormemente na procura pela habilitação para o magistério. A formação de professores nas Escolas Normais foi profundamente afetada pela profissionalização compulsória.

[...] a antiga sistemática de formação do magistério primário nas escolas normais foi destruída e no seu lugar nasceu um padrão em tudo incompetente. Ao invés de corrigir a mentalidade escolanovista que grassava naquelas escolas; ao invés de contribuir para sua adequação às novas condições da escola primária, complexificada quanto à clientela e ao funcionamento, a habilitação ao magistério não corrigiu essas e outras distorções, mas, ao contrário, criou novas. (WARDE, 1986, p. 77).

A descaracterização das *escolas normais* levou a uma queda de qualidade na formação de professores, já que não havia diferenças entre os professores diplomados e os professores leigos quanto à sua capacidade técnica. Outra crítica realizada por Warde (1986 apud FRANKFURT, 2011), foi quanto à reformulação que tornou o Curso de Pedagogia (Parecer 252/1969) compatível com a Reforma Universitária (Lei 5.540/1968), passando a permitir o acesso ao Curso de Pedagogia não apenas aos egressos das escolas normais, mas aos estudantes das demais modalidades do ensino médio.

Essas reformulações contribuíram para o incremento tecnicista da formação do professor no Curso de Pedagogia, pois passou a ser destinado à formação de profissionais para as funções administrativas da escola (administração, supervisão, inspeção escolar e orientação educacional), o que causou a perda do foco na formação de professores.

Um dos críticos da Reforma, Saviani (2009), esclarece que nesse redirecionamento do local de formação dos professores, ou seja, das *escolas normais* para a habilitação profissional em nível de 2º grau, ocorreu um investimento na quantidade em detrimento da qualidade, na adaptação em vez da autonomia, na formação profissional em detrimento da cultura geral.

E já para Bruschini e Amado (1988), no seu estudo sobre Mulheres e Magistério, esta reforma de ensino pouco afetou o processo de deterioração do *status* de professora primária, que já estava em curso. Para a autora, o mais importante na discussão da Lei foi a profissionalização obrigatória, além da inadequação de recursos materiais e humanos para mantê-la, o que resultou nas pseudo-habilitações e nas inúmeras distorções em relação às ofertas do mercado de trabalho.

2.6 O esgotamento da escola democrática burguesa

Entre as décadas de 1960 e 1970 chegava ao Brasil a discussão da escola e de seu caráter reprodutivo. O processo crítico inicia-se com Ivan Illich publicando *Sociedade sem escolas*, no começo dos anos 1960, quando investiga a escola pública de Nova York e seu fracasso na educação das crianças e adolescentes (MANZKE, 2009). Outras produções que marcaram os estudos e pesquisas socioeducacionais do período foram os de Christian Baudelot e Roger Establet (1981), Pierre Bourdieu e Jean Claude Passeron (1982) e Louis Althusser (1983).

A partir dessas investigações, a pedagogia ficou numa *aporia* epistemológica, num “beco sem saída”, ou seja, atrelada ao caráter reprodutivo classista da escola burguesa e à impossibilidade de revertê-lo. As produções científicas que se delinearam na pedagogia dos anos 1970/80 no currículo vão ser denominadas de *teorias críticas*, já que fundamentavam seus estudos nas relações socioeconômicas de classe. São desse período as produções de Michael Apple (1979): *Ideologia e currículo*; Henry Giroux

(1981): *Ideologia, cultura e o processo de escolarização*, e (1983): *Teoria e resistência em educação*; e Georges Snyders (1981): *Escola, classe e luta de classes*.

A virada dos anos 1980/90 assistirá ao surgimento das chamadas *teorias pós-críticas* do currículo, dada a limitação teórica das *críticas* em abordarem temas da diversidade cultural. Destacam-se aí os estudos inter e multiculturalistas, de Peter McLaren; os estudos de gênero e a pedagogia feminista, de Henry Giroux e de Michael Apple; do currículo como narrativa étnica e racial; da teoria *queer* do currículo; do fim das metanarrativas e do pós-modernismo; do pós-estruturalismo; dos estudos culturais e da teoria pós-colonialista do currículo, como constam nos estudos de Tomaz Tadeu da Silva (1999).

A teoria pós-colonialista do currículo decorre da crítica da “aventura colonial europeia”, iniciada no século XV com a expansão do comércio e da conquista marítima pelos europeus. A globalização, ou mundialização, processo ainda corrente com todas as suas implicações políticas, econômicas, sociais e culturais, de uma forma geral, representou o domínio de povos, a destruição de modos de vida e a imposição de relações subalternas entre metrópoles e colônias.

Matilde Ribeiro (1995) e Stuart Hall (2003) enfatizam que o colonialismo foi responsável pela implantação de ‘colônias’ que se impuseram às populações nativas (casos dos Estados Unidos, Canadá, África do Sul, Austrália, Nova Zelândia e Brasil); pela ‘diáspora’ da população negra africana, escravizada e enviada às Américas; pela submissão de culturas autóctones e povos que testemunharam a implantação de ‘plantations’ e mineração com a escravização e genocídio de populações indígenas (“*encomiendas*”) e negras nas Américas.

O colonialismo, através da ‘acumulação primitiva do capital’, representado pelas ações europeias em todo o globo terrestre – entenda-se aí pilhagem, saque, guerra de conquista, escravização de populações e

exploração de recursos minerais e naturais – criou as condições objetivas para o desenvolvimento do capitalismo. A teoria pós-colonialista questiona não apenas as ações e consequências materiais do colonialismo, mas aquilo que constituem as “relações coloniais de poder”. Analisa as relações de poder entre os países libertados e suas ex-metrópoles e as relações de dominação econômica e imperialismo cultural, mesmo depois de emancipados como colônias.

O pós-colonialismo mostrou-se bastante forte na teoria e na análise literárias. Segundo Silva (1999, p.126) buscou mostrar o “outro” nas sociedades colonizadas e pós-colonizadas, onde a narrativa predominantemente eurocêntrica, branca e masculina, subalternizou as populações nativas, negras, mestiças e mulheres. Construiu uma nova narrativa a partir desses “outros” em uma perspectiva de resistência à dominação pós-colonial. Articulou-se com movimentos sociais, incluídos aí o feminismo e o movimento negro “cujas identidades culturais e sociais são marginalizadas pela identidade europeia dominante”.

O educador brasileiro Paulo Freire, exilado após o golpe civil-militar de 1964, peregrinou pela América do Sul (Bolívia e Chile) nos anos 1960 e início dos 1970, antes de ‘ganhar mundo’ e trabalhar na África Portuguesa, através do Conselho Mundial de Igrejas, sediado na Suíça. Em suas andanças, além da profícua produção científica, manteve contatos com experiências educacionais e projetos emancipatórios pós-coloniais. Surgem neste período *Pedagogia do oprimido* (1969) e *Educação como prática da liberdade* (1967), obras que apresentam sua filosofia da educação e seu relato de experiências com educação de adultos, respectivamente (MANZKE; AMORIM, 2012).

O pensamento e as ações de Paulo Freire foram visionários (FREIRE, 1982). Anteciparam questões só postas cientificamente pela pedagogia nos últimos anos. Ele causou profundo impacto em todos os educadores que o sucederam, particularmente nos brasileiros e latino-americanos, por colocar, de forma simples e despojada, questões como o multiculturalismo e o

interculturalismo (FREIRE, 1980); a pesquisa participante; a profunda relação entre conteúdo e didática; e, fundamentalmente, o profundo respeito com os educandos, especialmente os despossuídos, ‘os esfarrapados do mundo’. Como expressa na dedicatória de sua principal obra, *Pedagogia do Oprimido* (FREIRE, 1984a, p. 23):

Aos esfarrapados do mundo
E aos que neles se
Descobrem e, assim
Descobrimo-se, com eles
Sofrem, mas, sobretudo,
Com eles lutam.

Num contexto de intensas transformações de natureza conservadora no cenário político e econômico internacional, a década de 1980 foi um tempo de intensos debates e embates no Brasil. Foi uma década de fortalecimento dos processos constitutivos da cidadania e democracia ativas, cujo eixo fundamental se estruturava na configuração da ampliação da esfera pública – espaço específico e condição necessária para a existência dos direitos sociais – com intenso controle pela sociedade civil.

O processo constituinte e a centralidade assumiram o debate sobre a ordem social e econômica. As eleições diretas para presidente da República demonstraram um Brasil dividido ao meio, indicando um embate das forças historicamente comprometidas com o conservadorismo e o processo decisório *versus* as forças empenhadas numa democracia popular e participativa, comprometida com a inclusão dos excluídos no plano dos direitos sociais (FRIGOTTO, 2001).

Foi nesse contexto de lutas travadas pelas forças comprometidas com uma democracia e cidadania efetivas, nos debates da Constituinte e na formulação do novo projeto da LDB – Lei nº 9394/1996, que o campo educativo capitalizou as propostas alternativas, gestadas na sociedade ao longo dos anos 1970 e 1980, em torno do ideário de uma escola pública, gratuita, unitária, laica e universal e da institucionalização da gestão democrática. Cabe lembrar, no entanto, que o projeto avançado de LDB, elaborado pela

comunidade educacional e apresentado pelo deputado Jorge Hage (Partido Democrático Trabalhista do Rio de Janeiro - PDT-RJ), foi derrotado por uma proposta mais conservadora capitaneada pelo senador Darcy Ribeiro (PDT-RJ) com apoio do Ministério da Educação (MEC) (SAVIANI, 1999; FRIGOTTO, 2001).

2.7 Perspectivas para as mulheres professoras

A formação de professores sofreu profundas mudanças nas últimas décadas do século XX. Um marco para essa mudança foi a abertura, na metade dos anos de 1980, das faculdades de educação, notadamente as públicas, para a formação das/dos professores/as das séries iniciais do ensino fundamental e da educação infantil nos cursos de graduação em Pedagogia, pois, até então, sua formação se dava em nível médio, como magistério.

Referido debate foi liderado pelos movimentos sociais organizados do campo educacional, liderado principalmente pela Anfope, pelo Fórum Nacional dos Diretores de Faculdades/Centros de Educação das Universidades Públicas Brasileiras (Forumdir) e pela Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped). Vários princípios formativos foram construídos, dentre os quais aquele que preconizava a formação dos professores em nível superior, tanto no curso presencial de graduação plena em Pedagogia - tendo a pesquisa como eixo articulador da relação entre teoria e prática no processo de formação - quanto na modalidade a distância (BRZEZINSKI, 1996).

A formação superior em Pedagogia para atender à *Educação Infantil* e às *séries iniciais* do Ensino Fundamental levou o MEC a estabelecer o *Decênio da Educação*, em que a partir da LDB de 1996 se estabelecia o prazo limite de dez anos para que todas/os as/os aquelas/es professoras/es adquirissem a formação superior (BRASIL, 1996a). As/os professoras/es em exercício não graduadas/os, seriam fornecidas formações especiais para que atingissem a formação superior em cursos paralelos com suas atividades letivas. Os

Estados rapidamente conseguiram atingir esta meta, o mesmo não ocorrendo com as prefeituras, principalmente das regiões Norte e Nordeste.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) surgem, nesse contexto, buscando uma unidade curricular em todas as modalidades da educação brasileira. De outra parte, é criado o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef), pela Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996, universalizando, na prática, a oferta do ensino fundamental e buscando o reconhecimento e a valorização da categoria do magistério neste processo. Determinava aos Estados, Distrito Federal e Municípios a criação no período de seis meses de um Plano de Carreira e Remuneração do Magistério, objetivando, conforme o art. 9º:

I - a remuneração condigna dos professores do ensino fundamental público, em efetivo exercício no magistério; II - o estímulo ao trabalho em sala de aula; III - a melhoria da qualidade do ensino. (BRASIL, 1996b, não paginado).

Vencido o prazo estabelecido pelo *Decênio* (2006) para a melhoria da educação, ficou clara a distância entre as metas estabelecidas e a realidade educacional das escolas e da condição profissional dos professores, majoritariamente feminino. A constatação deste quadro leva o MEC a ampliar o prazo formativo de professores em exercício e a criar programas e financiamentos para tal fim através de suas agências. O resultado deste processo expresso na qualidade da educação (Ideb) mostra a distância que nos encontramos do que ficou estabelecido naquele ideário.

Rosemberg (2012), em seu artigo *Mulheres e a educação de mulheres*, da obra *Nova história das mulheres no Brasil*, comenta a partir do dado histórico de desprestígio do magistério, do final do século XIX até os nossos dias. Os níveis iniciais, cujo corpo docente é quase que absolutamente ocupado por mulheres, são os que apresentam menor remuneração dos profissionais. O centenário “sacerdócio” exigido das mestras no cumprimento de sua missão parece não encontrar mais receptividade entre as novas gerações:

Mulheres educadas continuam a educar meninos e meninas na escola. Porém, vem ocorrendo uma diminuição no interesse de meninas e moças dos segmentos médios e superiores em exercer o magistério. Sabidamente, meninas e moças na atualidade começaram a ter menos “vocação” para o tal “sacerdócio”.

A falta de uma carreira compensatória, de um s lario condizente com as responsabilidades, de um plano de forma o continuada, de uma infraestrutura escolar apropriada, entre outros aspectos, vem provocando a deser o de profissionais da área, bem como afastando do magistério jovens com grande potencial para o ensino. Tal quadro agravou-se com o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), provocando uma “sangria” nas licenciaturas, de forma geral, e na Pedagogia, de forma dramática.

3. Conclusão

  luz da teoria decolonial demonstramos a importância da educa o para a supera o das diferenças sociais e a emancipa o das mulheres, negros e outros grupos subalternos. A educa o no Brasil Colônia limitou-se praticamente   catequese católica, fornecendo instru o elementar para os filhos dos brancos e domina o ideológica para negros e índios, desaculturando-os de suas identidades e ancestralidades e aculturando-os, de modo subalterno,   cultura branca. A educa o feminina vai aparecer no Brasil Império, ao longo do século XIX, com uma forma o sexista, diferenciada curricularmente, orientada para uma forma o dependente do pai e do marido, voltada para a reprodu o da família patriarcal.

Essa pouca educa o burguesa era extremamente excludente, negando acesso   massa da popula o negra, indígena, mestiça e de brancos pobres. Além do Estado brasileiro em suas diversas instâncias, a Igreja Católica e suas  g ncias desempenharam um papel fundamental na limita o de oportunidades para as mulheres. Através da f  religiosa inculcavam ideologicamente a docilidade e a submissão como ideário comportamental. A

rebeldia a estes cânones condenariam a mulher a humilhações, espancamentos e, em último caso, a “internações” em conventos.

O protagonismo feminino vai trilhar um longo caminho de adversidades na virada do século XIX e início do século XX para garantir oportunidades educacionais às mulheres. A modernização conservadora da República Velha (1889-1930) manteria a característica excludente da sociedade brasileira, e o modelo agroexportador de *commodities* permaneceria intocado até a crise mundial de 1929.

Neste período, as elites conservadoras dividiam-se basicamente em dois grupos: um deles ligado ao latifúndio e à produção agrícola, que não via valor algum na instrução em geral e menos ainda na educação das mulheres; e outro, ligado ao capital comercial-exportador e à infraestrutura de exportação, que via um valor limitado na educação voltada para a realização de sua operação.

A crise do capitalismo mundial no período entre as duas grandes guerras geraria consequências importantes no Brasil. Começa aí o desenvolvimento de um modelo substitutivo de importações que, aliado ao protagonismo operário de imigrantes europeus no Sul-Sudeste e à radicalização dos quartéis pela incipiente classe média urbana, iria desaguar na Revolução de 1930 e na reforma do Estado. É nesse contexto de crise que as mulheres passarão a adquirir visibilidade social e política, tornando-se também protagonistas, de modo específico, diferentemente dos homens, invadindo a seara educacional como profissionais.

Partindo do pensamento de Quijano (1991), tal modernização conservadora se inscreve no papel histórico de colonialidade das elites brasileiras que veem o país na perspectiva eurocêntrica de colônia fornecedora de matérias-primas. Seus habitantes, os brasileiros (designação dos portugueses que se ocupavam da retirada do pau-brasil na Colônia, posteriormente, de forma equivocada, o gentílico que designa os habitantes

do Brasil) são um fardo necessário às elites para a extração da riqueza da Terra.

A massa popular que se constitui a partir daí: indígenas, principalmente mulheres; negros; brancos deserdados da Metrópole portuguesa e mestiços originarão o povo brasileiro, acrescido posteriormente de imigrantes europeus – último esforço das elites do século XIX para “branquear” a população brasileira e substituir o braço escravo, já que os acontecimentos do Haiti ainda aterrorizavam as elites brancas. A sociedade e a cultura brasileira se formam nesse “caldo” de gentes, culturas e biomas em que o Estado antecede a Nação no domínio do território (PORTO-GONÇALVES, 2005).

A bibliografia consultada aponta que as elites brasileiras formaram-se a partir de fidalgos, de aventureiros e da capatazia portuguesa e seus descendentes, muitas vezes mestiços, buscando o branqueamento através de casamentos, compra de títulos nobiliárquicos e tortuosas genealogias. Exemplo claro disso é o da elite cafeeira paulista, originada dos mamelucos do Planalto de Piratininga. Processos semelhantes ocorrem em Pernambuco, com a valorização demasiada da colonização holandesa e no Maranhão, da fundação francesa.

As elites brasileiras não surgem do povo, nem com ele guardam qualquer traço de alteridade, de re-conhecimento, pois mesmo os indivíduos que ascendem socialmente repudiam suas origens. As elites carregam em sua alma a dicotomia do feitor colonial e a infelicidade de terem que conviver com “este povo” do qual necessitam economicamente mas a quem repudiam socialmente.

A colonialidade e sua forma de acumulação primitiva do capital foram condição para a empresa capitalista da *plantation* nas Américas. A modernidade e a Revolução Industrial não teriam ocorrido sem a aventura colonial europeia, o apresamento e escravização de milhões de africanos e a dizimação de populações indígenas, vítimas do cativo e dos maus-tratos,

doenças e genocídio. Conforme Quijano (1991), não pode haver modernidade sem colonialidade. O colonialismo afroamericano praticado pelos europeus, do século XV ao XIX, associado às revoluções científicas, criaram condições extremamente favoráveis ao advento do capitalismo e da modernidade. O colonialidade é a *face escura* da modernidade.

Referências

- ALGRANTI, Leila Mezan. **Honradas e devotas**: mulheres da colônia: condição feminina nos conventos e recolhimentos do Sudeste do Brasil, 1750-1882. Rio de Janeiro: José Olympio, 1993.
- ALMEIDA, Jane Soares de. A destinação das mulheres para educar meninos e meninas: como são construídos os paradoxos históricos. **Educação & Linguagem**, ano 11, n. 136-148, jul./dez. 2008.
- ALMEIDA, Jane Soares de. **Ler as letras**: por que educar meninas e mulheres? São Bernardo do Campo/ Campinas: Univ. Metodista de São Paulo/Autores Associados, 2007.
- ALMEIDA, Jane Soares de. **Mulher e educação**: uma paixão pelo possível. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998.
- ALMEIDA, Jane Soares de. Mulheres na Escola: Algumas reflexões sobre o feminino. **Cad. Pesquisa**, São Paulo, n. 96, p.71-78, fev. 1996.
- ANNOULAS, Silvia Cristina. Acerca de cómo las Mujeres Llegaron a ser Maestros (América Latina, 1870-1930). **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos/Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais**, Brasília, v. 73, n. 175, p. 497-521, set/dez. 1992.
- BRUSCHINI, Cristina; AMADO, Tina. Estudos sobre mulher e educação: algumas questões sobre o magistério. **Cad. Pesq.**, São Paulo, v. 64, p. 4-13, fev. 1988.
- CASTRO-GOMEZ, Santiago. **La poscolonialidad explicada a los niños**. Instituto Pensar, Universidade Javeriana, 2005.
- FERRARI, Alceu R. Analfabetismo no Brasil: tendência secular e avanços recentes. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 52, p. 35-49, fev. 1985.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. Reformas educativas e o retrocesso democrático no Brasil nos anos 1990. *In*: LINHARES, Célia. (org.). **Os professores e a reinvenção da Escola**: Brasil e Espanha. São Paulo: Cortez, 2001.
- GADOTTI, Moacir. **História das ideias pedagógicas**. 8. ed. Série Educação: São Paulo, 1979.
- GARCIA, Inara. **Certame de atletas vigorosos/as**: uma análise dos processos de seleção de professores/as no século XIX (1855-1863). 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Rio de Janeiro: UERJ, 2005.
- GONDRA, José Gonçalves; SCHUELER, Alessandra. **Educação, poder e sociedade no Império brasileiro**. São Paulo: Cortez, 2008.
- GROSGOUEL, Ramón. Descolonizando los universalismos occidentales: el pluri-versalismo transmoderno decolonial desde Aimé Césaire hasta los zapatistas. *In*: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSGOUEL, Ramón (eds.). **El giro decolonial**. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre-Iesco-Pensar. 2007. p. 63-91.
- HOBSBAWN, Eric J. **A era dos impérios**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

- HOBBSAWN, Eric. **A era dos extremos: o breve século XX. 1941-1991.** São Paulo: Companhia das Letras, 1995.
- IOKOI, Zilda M. G.; BITTENCOURT, Circe M. F. **Educação na América Latina.** Rio de Janeiro: Expressão e Cultura; São Paulo: EDUSP, 1996.
- LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista.** Petrópolis: Vozes, 1997.
- LOURO, Guacira Lopes. Mulheres na sala de aula. *In:* PRIORI, Mary Del (org.). **História das Mulheres no Brasil.** 8. ed. São Paulo: Contexto, 2006.
- MANZKE, J. F.; AMORIM, E.S. O ambiente escolar: A escola como espaço de construção do sujeito. *In:* **Curso de Formação Continuada – Rede Diversidade.** Universidade Federal do Maranhão: Núcleo de Educação à distância – NEAD. 2012.
- MARTINS, Willian. Clero regular. *In:* VAINFAS, Ronaldo (org.). **Dicionário do Brasil Colonial.** Rio de Janeiro: Objetiva, 2002.
- MIGNOLO, Walter. A colonialidade de cabo a rabo: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade. *In:* LANDER, Edgardo (org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas.** Trad. Júlio César C. B. Silva. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 71-103.
- MIGNOLO, Walter. **Desobediencia epistémica.** Retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad, y gramática de la descolonialidad. Buenos Aires: Ediciones del Signo, 2010
- MIGNOLO, Walter. Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. **Cadernos de Letras da UFF,** Dossiê: Literatura, língua e identidade, Niterói, n. 34, p. 287-324, 2008.
- MIGNOLO, Walter. El pensamiento decolonial: desprendimiento y apertura. Um manifesto. *In:* CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSGOUEL; Ramón (Orgs.). **El giro decolonial.** Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre-Iesco-Pensar, 2007. p. 25-45.
- MIGNOLO, Walter. **Histórias locais/ projetos globais: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar.** Trad. Solange R. de Oliveira. Belo Horizonte: UFMG, 2003.
- MIGNOLO, Walter. **La idea de América Latina.** La herida colonial y la opción descolonial. Barcelona: Gedisa, 2007.
- QUIJANO, Anibal & WALLERSTEIN, Immanuel. Americanity as a concept, or the Americas in the modern world-system. **International Social Science Journal,** v. 44, n. 4, p. 549–557, 1992.
- QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. *In:* LANDER, Edgardo (Org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas Latino-Americanas.** Trad. Júlio César C. B. Silva. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 227-277.
- RIBEIRO, Darcy. **O Povo Brasileiro: A formação e o sentido de Brasil.** 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.
- RIBEIRO, Maria Luisa Santos. **História da educação brasileira: a organização escolar.** 16. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.
- RIBEIRO, Matilde. Mulheres negras brasileiras: de Bertioga a Beijing. **Revista Estudos Feministas,** Rio de Janeiro, v. 3, n. 2, p. 446-457, 2. sem. 1995.
- RODRIGUES, Maria José Lobato. **Educação feminina no Recolhimento do Maranhão: o redefinir de uma instituição.** Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Federal do Maranhão – UFMA. 2010, 154p.
- RODRIGUES, Maria Regina Nina. **Estado Nacional e ensino fundamental (Maranhão 1937 - 1945).** Tese (Doutorado em Educação) Faculdade de Educação, Universidade Estadual de São Paulo, 1991.

- RODRIGUES, Maria Regina Nina. **Maranhão: do europeísmo ao nacionalismo política e educação**. São Luís-MA: SIOGE, 1993.
- ROSEMBERG, F, AMADO, T. Mulheres na Escola. **Cad. Pesquisa**, São Paulo, n. 80, p. 62-74, fev. 1992.
- ROSEMBERG, F. Educação formal, mulher e gênero no Brasil contemporâneo. **Rev. Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 9, n. 2, 2001.
- ROSEMBERG, F. Mulheres educadas e a educação de mulheres. *In*: Pedro, J.M; PINSKY, C.B. (Orgs.). **Nova história das mulheres**. São Paulo: Contexto, 2012.
- ROSEMBERG, F. PIZA, E. Analfabetismo, gênero e raça no Brasil. **Revista USP**, São Paulo, v. 28, p. 110-121, dez./fev. 1995/1996.
- ROSEMBERG, F; *et alii*. **Mulher e Educação formal no Brasil: Estado da arte e Bibliografia**, INEP/REDUC, 1992.
- ROSEMBERG, Fúlvia. **A educação da mulher no Brasil**. São Paulo: Global, 1982.
- ROSEMBERG, Fúlvia. A educação de mulheres jovens e adultas no Brasil. *In*: SAFFIOTI, Heleieth I. B.; MUÑOZ-VARGAS, Mônica (Orgs.). **Mulher Brasileira é assim**. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos: NIPAS; Brasília, D.F.: UNICEF, 1994.
- SAFFIOTI, Heleieth I. B. **A mulher na sociedade de classes**. 3. ed. São Paulo: Expressão popular, 2013.
- SAVIANI, Demerval. **Da nova LDB ao novo plano nacional de educação: por uma outra política educacional**. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.
- SAVIANI, Demerval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 40, jan./abr. 2009.
- SAVIANI, Demerval. Para uma história da educação latino-americana. *In*: **Polêmicas do Nosso Tempo**. Campinas: Autores Associados, 1996.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documento de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
- TEIXEIRA, Anísio Spínola. **Educação não é privilégio**. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 2007. (Col. Anísio Teixeira; v.6)
- TELLES, Norma. Escritoras, Escritas, Escrituras. *In*: PRIORE, Maria Del Priore (Org.). **História das mulheres no Brasil**. 8. ed. São Paulo: Contexto, 2006.
- TODOROV, Tzevan. **A conquista da América**. A conquista do outro. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- VALDÈS, Teresa. **De lo social a lo político**. La acción de las mujeres latino-americanas. Santiago: Lom Ed., 2000.
- VILLELA, Heloisa de O. S. O mestre-escola e a professora. *In*: TEIXEIRA, Eliane Marta *et al.* (Org.). **500 anos de educação no Brasil**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- VILLELA, Heloisa de O.S. A primeira Escola Normal do Brasil: concepções sobre a institucionalização da formação docente no século XIX. *In*: ARAUJO, J. C *et alii*. **As Escolas Normais no Brasil: do império a República**. Campinas – SP: Editora Alínea, 2008.
- WARDE, Mirian Jorge. A formação do magistério e outras questões. *In*: MELLO, Guiomar N. *et alii*. **Educação e transição democrática**. 4. ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1986.
- YANNOULAS, Silvia Cristina et al. Feminismo e academia. **Revista brasileira Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 81, n. 199, p. 415-424, set./dez. 2000.

Artigo recebido em: 26/01/2023.

Aceito para publicação em: 04/07/2023.