



## DISCURSOS DA MODERNIDADE NO MAGISTÉRIO PRIMÁRIO

Valéria Aparecida Schena – UEPG

Agência Financiadora: Bolsa de Estudos de Demanda Social

**Resumo:** A profissionalização da mulher no magistério público deu-se em meio ao entendimento de que a educação escolar era uma extensão da educação dada em casa. Logo, a função de mãe na família era estendida à escola pela pessoa da professora. Este estudo é resultado de uma investigação com base no trabalho de catalogação, realizado pelo NUCATHE (Núcleo de Catalogação Estudos e Pesquisas do HISTEDBR, de União da Vitória-PR), com apoio da Faculdade Estadual de Filosofia Ciências e Letras. O objeto deste estudo é: analisar os discursos da modernidade existentes no Magistério Primário; evidenciar a perspectiva histórica da estruturação da Escola Normal em Santa Catarina através da profissão feminina, em especial no momento em que a sociedade passava pelo processo de modernização. A partir deste período a história da Educação no Brasil passou por inúmeras transformações, e o magistério feminino acompanhou esses momentos e fez-se parte integrante como profissão e não somente como vocação como a sociedade machista pregava neste momento da história.

**Palavras-Chave:** Magistério, profissionalização feminina, modernidade.

### Discussão Histórica da Profissionalização Feminina no Magistério

Durante todo o período colonial brasileiro, predominou no Brasil uma educação dirigida à elite, ditada principalmente pelos padres jesuítas, que se dedicavam por outro lado, à educação dos filhos das famílias tradicionais voltadas para a atividade rural.

Nos seus primeiros séculos de colonização distinguiam-se, como professores em primeiro lugar, os religiosos jesuítas, professores das primeiras letras, a cuja tarefa se dedicava inclusive antes de serem ordenados sacerdotes.

A educação recebida era essencialmente um bem de consumo, que somente aos poucos se foi expandindo e atendendo a camadas mais amplas, constituindo um potencial que no século XVIII, era complementado na Europa.

No Brasil, a primeira Escola Normal foi criada no Rio de Janeiro em 1835. Contudo ainda não se havia aberto a possibilidade de profissionalizar o magistério feminino.

Na lei que criou esta Escola, bem como em seu regulamento, não estava prevista a matrícula de mulheres. Tanto que, desde a sua criação em 1835 até sua extinção em 1851, não

houve nenhuma mulher matriculada na Escola Normal de Niterói. Somente mais tarde, no período de reabertura da escola, é que as aulas para preparar professoras aparecem no programa de ensino da Escola Normal.

Na verdade, a falta de espaço para preparação da mulher no magistério era consoante com a discriminação sofrida pelo sexo feminino em todos os aspectos de sua vida social.

Em Santa Catarina, quando o ensino foi estendido ao sexo feminino, foi preciso que o Governo provincial admitisse professoras em seus quadros, a fim de regerem as poucas escolas femininas existentes.

As professoras formadas pela Escola Normal compunham as duas faces de uma mesma moeda: de um lado estavam aqueles que atuavam no magistério público; elas eram em número reduzido e, no início, muitas delas freqüentavam a Escola Normal por determinação do Governo, já que lecionavam no ensino público primário sem a devida habilitação de normalista. Na outra face da moeda, estavam aquelas cujos diplomas não eram passaporte para o ingresso no magistério público. Os documentos oficiais investigados indicam que apenas uma parcela muito pequena de formandas da Escola Normal trabalhava nas escolas públicas catarinenses.

Algumas se tornavam professoras em escolas particulares ou mesmo, atendiam a domicílio, ou seja, os filhos das ricas famílias da cidade de Desterro. Mas há aquelas sobre as quais os documentos não noticiam atuação docente, e que por isso, chamam nossa atenção para a tese de que o diploma de normalista tenha servido apenas como uma espécie de dote cultural para moças, filhas das elites ou pequena burguesia, que desejavam uma cultura enciclopédica, para ornamentar seus dotes para o casamento. Buffa; Nosella (1996), pesquisando sobre a Escola Normal de São Carlos em 1911, descrevem a seguinte situação:

“A Escola Normal dos primeiros tempos, a despeito de preparar profissionalmente o professor (sua função oficial), valorizava mais a cultura geral e tradicional como ornamento das elites”. Propiciando o acesso das camadas médias da sociedade, a Escola Normal oferecia oportunidades de polir a cultura das elites e ao mesmo tempo aumentar os dotes de quem tinha dinheiro mas não tinha "berço".

Mas se a Escola Normal ia se configurando como instituição de ensino cujo corpo discente era preferencialmente feminino, o mesmo não acontecia com os docentes da mesma escola. Eles eram em sua maioria homens. A explicação para este fato pode estar na diferença de formação exigida para o magistério primário e para lecionar na Escola Normal. Enquanto para ensinar às crianças exigia-se um curso Normal ou equivalente, e a este requisito as

mulheres poderiam atender boa parte das disciplinas oferecidas pela Escola Normal deveria ser ministrada por docentes preparados em centros de formação de nível superior, e neste caso, eram os homens que saíam para estudar em tais instituições os mais aptos para o cargo.

De acordo com Thomé (2002), durante a década de 1920, começaram a surgir em todo o País, o movimento:

Desde 1920, em várias das unidades federadas, começaram a surgir as primeiras reformas estaduais de ensino, impulsionadas não somente pelos anseios de tirá-la dos velhos padrões que remontar ao tempo do Império e até mesmo do Brasil-Colônia, como também por influência das novas idéias que nos chegavam da Europa e dos Estados Unidos, após a Guerra Mundial e que constituíram o movimento pela denominação genérica de “Escola Nova”.

No final da década de 20, a maioria do magistério primário já era feminina. Em 1920 o Censo Demográfico indicava 72,5% do conjunto dos professores brasileiros do ensino primário era composto de mulheres, e entre o total de docentes, sem distinção de graus de ensino, as mulheres somavam 65% (Siqueira, 2002,p.45).

Em 1921, Lorenço Filho também observa:

O magistério primário é em todos os países do mundo uma função feminina; no Brasil, as últimas cifras publicadas avaliam a cooperação das mulheres em quase 70% do total de funcionários encarregados no ensino. Particularmente em São Paulo há uma crise de homens no magistério público. Desde 1988, o número de senhoras formandas normalistas foi gradativamente crescendo a ponto de nos últimos dez anos ser quase o triplo...

Diante desta realidade, com a crescente frequência das mulheres e decrescente dos homens, fazia supor que a escola de meninos estaria sem mestres. A solução seria permitir que as mulheres lhes dessem aulas. Para Brzezinski (2002) a solução seria permitir que as mulheres lhes dessem aula, mas exigiria precauções:

As aulas públicas que não estiverem promovidas com professores normalistas ou vitalícios, serão postas em concurso, em março e outubro de cada ano. O cargo de professor efetivo só poderá ser promovido por professor normalista e que tenha completado 20 anos de idade. Para as aulas do sexo masculino poderão ser nomeadas normalistas que houverem atingido 23 anos de idade. Estas aulas serão mistas, e só receberam meninos de até 10 anos de idade.

Para Piori (1997), foi dentro deste quadro que se constituiu para a mulher, uma concepção de trabalho fora de casa como ocupação transitória, a qual deveria ser abandonada sempre que se impusesse a verdadeira missão feminina de esposa e mãe. O trabalho fora seria aceitável para moças solteiras até momento do casamento, ou para

mulheres viúvas. Não há dúvida que esse caráter provisório ou transitório do trabalho também acabaria contribuindo para que seus salários se mantivessem baixos.

### **Escola Moderna: Apropriação do Projeto Moderno no Brasil**

A segunda metade do século XIX foi marcada por intensas transformações econômicas, sociais, políticas e culturais. O desenvolvimento da grande indústria na Europa provocou uma revolução nas forças produtivas do capital, bem como no mercado mundial, acarretando um período de crises na sociedade capitalista colocando em evidencia as contradições imanentes dessa sociedade. (MACHADO, p. 91, 2010 in STEPHANOU)

O Brasil para acompanhar esse movimento, precisava se modernizar isto implicava em transformações na forma de trabalho. Modificar o trabalho exigia também a modernização da sociedade civil, como o fim da monarquia, a separação, entre Igreja e Estado, a adoção do casamento do civil, a reforma eleitoral, o incentivo a imigração e a industrialização.

As cidades mudavam o alargamento das ruas, a construção de avenidas, os bondes elétricos e os automóveis substituindo os bondes puxados, a burros, as estradas de ferro e a aviação, os teatros, as confeitarias, a fotografia e os cinemas. A escola primária, nos grandes centros revelava não só os problemas urbanos decorrentes das políticas de habitação, saneamento, trabalho, mas também a tensão constitutiva entre poder público e privado, que está no próprio movimento de formação do Estado e da extensão do seu papel e dos serviços que a ele presta. (STEPHANOU, p.374-375)

É no espaço das cidades, com diferentes ritmos e intensidade, que as escolas deixam de configurar-se como extensão integrando uma rede escolar desenhada pelos governos municipais. Essa rede substituiu as escolas isoladas e definiu os limites do poder, às vezes abusivo, de diretores e inspetores escolares. Essa mudança exigiu a intervenção não só nos aspectos materiais da escola, o que envolveu a produção de um novo espaço com prédios e material didático pertinente aos novos objetivos educacionais, mas também em seus aspectos simbólicos, pois almejava-se da escola primária mais do que novas carteiras, quadros ou salas. Pretendia-se construir nela estado de <sup>1</sup>espírito moderno.

---

<sup>1</sup> A história da modernidade pode ser dividida em três fases, como afirma Berman. A primeira compreende do início do século XVI até o fim do século XVIII, as pessoas estão apenas começando a experimentar a vida moderna, ou seja, mal fazem idéia do que as atingiu. Procuram algo semelhante ao que vivem para acostumar-se melhor, e como não encontram vivem como tomadas por uma cegueira onde acreditam que o moderno reproduz o antigo paradigma de sociedade. A segunda fase tem início com a onda revolucionária de 1790, com a revolução francesa esse momento ganha vida transformando um grande público em moderno. A terceira fase diz

Pode-se afirmar neste sentido que, independentemente das peculiaridades desses centros, a política de intervenção na escola primária por eles operada visava modificar profundamente o habitus pedagógico combinando, ao mesmo tempo, todo um processo de renovação escolar via renovação de formação docente e uma séria tentativa de reformar os costumes das famílias que enviavam seus filhos as escolas. Ou seja, o que estava em jogo era uma reforma do espírito público e que, superando o tradicional domínio oral e escrito das palavras, buscou a construção de todo um sistema de produção de significados e interação comunicativa. (...) (NUNES, 2010)

A capital de República era uma cidade que resistia a modernização dos processos de urbanização em geral da própria escolarização. O Rio de Janeiro, apesar de suas resistências, constituiu nos anos 30, uma rede escolar municipal com escolas primárias de diversos tipos, incluindo os grupos escolares, as escolas técnicas secundárias, uma escola de formação docente elevada ao nível superior e a Universidade do Distrito Federal. Esse universo constituiu o campo educacional que se tornou um campo de atuação político mais amplo do que o fechado território político partidário. Pois nos anos 30 fica evidente a crescente politização do espaço urbano presente nos movimentos de rua da cidade, que foi palco da demonstração de força política de diversos grupos em articulação desde meados dos anos 20, como exemplo, pode-se citar os católicos, os tenentes, os educadores profissionais, os simpatizantes e militantes comunistas. (NUNES, p 376, 2010)

Ainda segundo Nunes, a sinalização da complexidade do espaço urbano carioca, ao lado de outros estados, evidencia a importância política da escola primária, onde os processos de intervenção podem ser entendidos como tentativas de racionalização e homogeneização acarretando a imposição gradativa de uma ordem de signos cuja finalidade foi organizar estabelecer leis, classificações, distribuições hierarquizadas da sociedade que se pretendia normatizar os prédios escolares construídos na cidade do Rio de Janeiro, do final da década de 20 a meados da década de 30, simbolizavam o locus de expressão do moderno. Sua construção obedeceu ao planejamento de remodelação da cidade elaborado por Alfred Agache, que previa grandes concentrações escolares em áreas escolhidas segundo critérios de demanda e facilidade de transportes.

---

respeito ao século XX, onde se verifica que o processo de modernização se expande contemplando o mundo todo através de desenvolvimentos espetaculares na arte e no pensamento. BERMAN, Marshall. Introdução. Modernidade: ontem, hoje e amanhã. In: \_\_\_\_\_. **Tudo que é sólido desmancha no ar**. Tradução Carlos Felipe Moisés, Ana Maria.L.Loriatti. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

Entre meados de 1934 e 1935 foram construídos 25 prédios escolares, no Rio de Janeiro, estas construções eram econômicas, ou seja, ficava nítido que o supérfluo foi eliminado dando espaço para a reinvenção do modelo público a serviço da consciência pedagógica em plena construção. Neste sentido, os prédios escolares foram gestos intencionais que pretenderam criar novos comportamentos e sentimentos diante da escola, expandindo-a para fora e além dela.

Pode-se salientar que nossa primeira arquitetura moderna oficial se deu junto a arquitetura escolar, onde ela divulgava a pintura moderna através das obras de Di Cavalcanti e de Georgina de Albuquerque. (inspiração na arte: ART DECÔ) para a construção do prédio escolar e residências de classe média.

No âmbito da arquitetura internacional e nacional, a escola foi tão importante que monopolizou exposições específicas a atenção de revistas especializadas e inquéritos. A própria Associação Brasileira de Educação, organizou em 1934, a primeira exposição de arquitetura escolar. (idem p.387)

A nova arquitetura promoveu a expansão regulada das atividades corporais ao incorporar as salas de aula, os anfiteatros, a biblioteca, as salas de leitura, o refeitório, os jardins e áreas livres. Com o problema das doenças dentro do espaço escolar houve o aumento do controle epidemiológico, privilegiando a escola como instrumento de uma política ampla, coletiva e contínua. Além das questões de saúde, havia a necessidade de controlar a participação política das massas, por meio das eleições, mostrava-se que a escola pública era instrumento estratégico.

Segundo Nunes (2010, p.388):

Além da nova arquitetura, a diversificação dos livros didáticos e a disseminação de revistas pedagógicas criaram condições para disseminar um discurso tornado senso comum no interior da comunidade escolar. Com os livros didáticos criados para atender aos novos programas e aos ideais das reformas educacionais, novas metodologias de ensino passaram a ser experimentadas, sobretudo no campo da leitura. Uma nova prática de leitura penetrou nas escolas cariocas: a leitura individualizada, que não eliminou a leitura coletiva e oral já existente, foi criada a leitura dirigida, a leitura recreativa, a leitura em coro, a leitura incidental e a leitura dramatizada. A distinção e o desdobramento das atividades de leitura tinham o objetivo de construir não apenas o leitor, mas o decifrador de uma cultura urbana em constante transformação.

As mudanças curriculares e programáticas que o Instituto de Educação sofreu evidenciam a vontade homogeneizadora no que diz respeito à metodologia, ao agrupamento da classe e a avaliação escolar, que conviveu com a diversificação pela especialização disciplinar e pelo controle por meio das diversas seções do currículo, por sua vez dividido em cursos, a modificação do caráter cívico e moral do curso, que passa a se referir mais ao

problema do uso da liberdade e da autoridade docente e a desenvolver, filosoficamente a noção de responsabilidade pessoal e social, e à valorização da conquista intelectual, sobretudo por intermédio de avaliação dos trabalhos desenvolvidos pelo estudante no curso. (NUNES, 2010)

A Organização escolar, como expressão e ao mesmo tempo produtora da cultura escolar, deve ser compreendida como um conjunto de normas e práticas produzidas historicamente por sujeitos e grupos determinados com finalidades específicas, que estão relacionadas à definição dos saberes a serem ensinados, das condutas a serem modificadas e de todo um processo não só de transmissão de saberes, mas de modificação do habitus pedagógico. Modificar o habitus é um ato de (re) criação e trabalho de produzir novos sentidos e formas de inteligibilidade.

A cultura escolar conforme descreve Nunes (2010, p.390) apesar de revelar as práticas culturais urbanas, possui uma peculiaridade que está inscrita na margem de manobra dos sujeitos de ação educativa e das respostas diferentes daquelas programadas ou previstas por certos agentes e projetos racionalizadores e controladores de atividades escolares. Ou seja, esta margem de manobra se revela em táticas circunstanciais quando os sujeitos que sofrem a ação educativa dela se apropriam e modificam o seu significado, o que acarreta a recriação da ação em execução.

Atingir a forma de pensar mudar a mentalidade da população era fundamental para a desejada mudança de costumes. Essa mudança exigiu a adoção de uma arquitetura que tornou a escola visível e um intenso trabalho de ideologização dirigido a ação docente e a sua atuação em serviço.

As reformas da instrução pública em vários estados brasileiros nos anos 20 e 30 têm sido apresentadas como movimento fundador da modernidade pedagógica no país. Mas de fato, têm antecedentes como, por exemplo, as iniciativas da coroa portuguesa, construindo um programa de reforma cultural e educacional definido pelas necessidades práticas da política pombalina, os efeitos do protestantismo e dos colégios protestantes sob o monopólio educativo católico, além das críticas e movimentos reivindicatórios dos professores primários públicos da corte em luta contra a elite imperial.

Neste sentido pode-se entender o moderno como sendo:

Tornar-se moderno, constitui um problema de convivência com a contradição, a indeterminação, as incertezas, as concepções e as práticas ora mais próximas de posturas autoritárias. É possível pensar que na modernidade pedagógica o moderno e o tradicional forma complementares entre si e fizeram sentido na sua oposição, apesar de complementares não foram simétricos. (NUNES, p.394-305, 2010)

Percebe-se que a assimetria aparece justamente na relação que ambos mantêm com o tempo. O moderno como expressão do que tem o tempo a seu favor, do que avança, e a tradição como a expressão da luta contra o tempo.

### **A Profissionalização da Mulher no Magistério**

A profissionalização da mulher no magistério público deu-se em meio ao entendimento de que a educação escolar era uma extensão da educação dada em casa. Logo, a função de mãe na família era estendida à escola pela pessoa da professora. Estava assim criado o círculo que permitiria a profissionalização do magistério feminino.

Neste aspecto Piori (1997, p.13) enfatiza que a docência feminina sob a responsabilidade do Estado no Brasil nasce na primeira metade do século XX relacionada especialmente a presença das mulheres no magistério público primário ganhou destaque nos últimos anos do Império.

No estado de São Paulo o acesso efetivo das mulheres às Escolas Normais para a formação de professores deu-se em 1875 e em 1880 com a criação de uma seção feminina. Em Santa Catarina a criação do Curso Normal data de 1883, com duração de dois anos, habilitava as normalistas para a prática e método de ensino. Era uma escola mista, porém as senhoras que frequentavam tinham lugar separado para si e eram permitidos aos seus pais, maridos ou protetores, acompanhá-las durante as aulas.

Evidencia-se a necessidade de se discutir a respeito da profissionalização feminina do Magistério Primário em Santa Catarina, através da perspectiva histórica da estruturação da Escola Normal em Santa Catarina, nos seguintes aspectos: política educacional do governo, desinteresse dos professores homens pela profissão, mudanças na sociedade que contribuíram para a profissionalização da mulher, em especial da Cidade de Porto União, no período que compreende meados do século XX, e dentre este período as décadas de 1920 à 1930. Esse recorte historiográfico condiz com o início do magistério na referida cidade, que data de 1917 o primeiro educandário de Ensino Normal: O Colégio Santos Anjos Escola da ordem das Irmãs “Servas do Espírito Santo”. E em 1927 da abertura de uma Escola pública para o Ensino Normal em Porto União Grupo Escolar Professor Balduino Cardoso.

A presença feminina no magistério estendeu-se aos mais demais níveis de ensino após progressiva expansão de oferta de vagas nos cursos de ensino primário atendido quanto seus



aspectos quantitativos em cidades de grande porte como São Paulo já no final da década de 20 e meados da década de 30.

Além disso, a expansão do ensino público, e conseqüentemente, do quadro docente, para além do primário, deveu-se, também ao modelo de ascensão social com forte ênfase na escolaridade média e superior como condição para a disputa de postos ou funções oferecidas pelo mercado de trabalho em franco processo de industrialização.

#### Segundo Campos (2002)

Assim, pouco a pouco desde o século XIX, os homens vão abandonando as salas de aula nos cursos primários e as escolas normais vão formando mais e mais mulheres, essa característica se mantém ao longo do século XX e, é acompanhado por intensas alterações econômicas, demográficas e sociais, culturais e políticas que acabam por determinar grande participação feminina no mercado de trabalho.

Para Almeida, (1998), a ocupação do magistério pelas mulheres deu-se efetivamente pelo aumento do número de vagas e, segundo alguns historiadores, pelo abandono dos homens desse campo profissional. A retirada dos homens em busca de outros empregos mais remunerados teria permitido que seus lugares fossem ocupados pelas mulheres.

Em 1920, quando César Prieto Martinez assume a Inspeção Geral do Ensino no Estado do Paraná, introduz uma concepção modernizadora que privilegia aspectos administrativos. Segundo sua perspectiva, o bom funcionamento da escola não dependeria apenas das medidas técnicas adotadas, mas do emprego racional dos recursos, e da formação de professores.

A década de 1930 será um período de mudanças tanto a nível político como educacional. Em função da reorganização administrativa do Estado do Paraná, ocorre a reorganização do sistema educacional, que apenas conservou a estrutura anterior, aperfeiçoando-a por melhor seleção dos profissionais do Magistério e mais adequada locação das escolas primárias no interior.

A transformação histórica do magistério também esteve ligada às alterações nas relações patriarcais que, há algum tempo, vinham reestruturando a sociedade nas primeiras décadas do novo século.

Apple citado por Almeida, (1998, p.63), afirma que o trabalho feminino, historicamente tem sofrido pressões e tentativas de controle ideológico e econômico por parte do elemento masculino e das instâncias sociais. Além disso, não há como negar que os setores

ocupacionais com menores salários são e sempre foram ocupados por mulheres, nos mais diversos países.

A feminização do magistério primário no Brasil ocorreu num momento em que o campo educacional se expandia quantitativamente. Tornou-se necessária a mão de obra feminina na educação, uma das causas desta necessidade eram os impedimentos morais dos professores educarem as meninas, de acordo com os princípios do catolicismo conservador.

Segundo Costa (1989), com a urbanização da vida social a mulher passou, a ter um espaço na sociedade, antes desconhecido. Assim começa a se definir o papel da mulher como mãe e da criança como investimento do Estado. A moralização da sociedade era aspiração dos homens ilustrados da época.

Procurava-se balizar o comportamento social e emocional dos homens em rígidos padrões de comportamentos e na mãe, primeira educadora dos filhos e conseqüentemente, a primeira a influenciar o comportamento dos filhos concentrava-se atenções especiais. Mesmo com todo o reconhecimento do papel da mulher como formadora dos cidadãos para o estado, havia a preocupação em manter a imagem feminina associada à função de mãe e esposa, desviando a mulher das “inclinações frívolas que são naturais de seu sexo”.

### **Escola Normal: Profissionalização Docente**

Entretanto, é preciso reconhecer que a entrada feminina nas Escolas Normais imprimiu fortes possibilidades de acesso à instrução pública, favorecendo a abertura de um espaço profissional às mulheres. Espaço este, que foi conquistado pela recusa das mulheres à desigualdade, à passividade e a inoperância a que estavam submetidas até então.

Comprova-se isto pelo fato de alunas nas Escolas Normais aumenta gradativamente, habilitando mais mulheres do que homens para exercerem o magistério. Louro (2001) entende que este fato está provavelmente ligado ao processo de urbanização e de industrialização do país que ampliou as oportunidades de trabalho aos homens e ocasionou o movimento que daria origem a “feminização do magistério”.

Também é relevante mencionar que:

A feminização do magistério primário no Brasil aconteceu num momento em que o campo educacional se expandia em termos quantitativos. A mão de obra feminina na educação principiou relevar-se necessária, tendo em vista, entre outras causas, os impedimentos morais dos professores educarem as meninas e a recusa à co-educação dos sexos, liderada pelo catolicismo conservador. (ALMEIDA, 1998, p.64)

Sob influência, dos fatores de industrialização, urbanização, populismo do despertar nacional, a Revolução de 1930 inicia-se pela primeira vez, na história brasileira a abertura das chances educacionais para as camadas populacionais mais amplas e não apenas para a elite.

A revolução de 1930, que no início, não tinha um plano educacional definido, transpareceu a expectativa de que os próprios educadores brasileiros deveriam fornecer as bases para um modelo educacional. De acordo com Thomé (2002),

No ano de 1932, o panorama educacional brasileiro foi atingido pelo Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, endossado por importantes educadores. Esse documento constituía-se em pronunciamento de adeptos da educação renovada do Brasil – Escola Nova, cujos ideais básicos podiam ser sintetizados em ensino ativo, co-educação, escola leiga, obrigatória e gratuita.

Neste período, o escolanovismo dirigia os rumos educacionais. A crença no poder da educação para o crescimento do país repercutiu diretamente na política educacional e na criação de mais escolas. A esse aumento e a essa demanda correspondeu a uma mudança ideológica que atribuía as professoras o papel de regeneradoras morais da sociedade, que o faria principalmente pela inserção no campo educacional.

Conforme aponta Almeida (1998),

A ocupação do magistério deu-se efetivamente pelo número de vagas e segundo alguns historiadores, pelo abandono dos homens deste campo profissional. A retirada dos homens em busca de outros empregos mais bem remunerados teria permitido que seus lugares fossem ocupados pelas mulheres, e alguns autores aliás arriscam a hipótese de que era densoroso e até humilhante exercer esta profissão.

O fato de as mulheres ocuparem cada vez mais espaços na profissão, somando as formulações ideológicas que as consideravam mais capazes, pela industrialização e urbanização estarem ampliando o mercado de trabalho masculino, oferecendo inclusive opções vedadas às mulheres, e possivelmente mais bem remuneradas, deve também ter contribuído para o afastamento masculino, além do desprestígio da profissão e da má remuneração salarial.

Segundo Almeida (1998), o discurso educacional brasileiro foi unânime em afirmar a melhor disposição das mulheres para exercer o magistério e isso foi bastante veiculado pela ideologia do período e através da imprensa periódica educacional e feminina. Se discurso

correspondeu a uma necessidade política e social ao alocar mulheres na força de trabalho educativa, o momento histórico também era propício a esta inserção.

Para Apple (1998), ao referi-se aos escritos deixados por algumas professoras públicas, demonstra que, do ponto de vista das mulheres, a continuidade entre maternidade e magistério, tão apregoada pelo discurso ideológico e religioso, era muito menos significativa do que a remuneração que esperavam receber e o trabalho que realizavam. O ensino era uma alternativa ao casamento ou a ocupações consideradas de menor prestígio, como as de costureiras, modistas, parteiras, governantas, profissões normalmente reservadas às mulheres de poucos recursos. Era uma atividade mais agradável e possibilitava a aquisição de cultura e uma certa liberdade pessoal.

Em Santa Catarina neste período as Escolas Normais Primárias, foram transformadas em Institutos de Educação que abrangiam Jardim de Infância, Grupo Escolar, Escola Isolada (tipo rural), Escola Normal Primária, Escola Normal Secundária, e Escola Normal Superior Vocacional. Funcionavam com a duração de três anos, destinavam-se a preparar professores para as zonas rurais, eram as antigas Escolas Complementares, cujo ensino sofrera modificações curriculares. As Escolas Normais Secundárias, com um curso também de três anos exigiam que seus alunos fossem egressos das Escolas Normais Primárias.

De acordo com Fiori (1991), havia ainda, a Escola Normal Superior Vocacional com alunos oriundos das Escolas Normais Secundárias ou que tivessem concluído a 5ª série. Os egressos da Escola Normal Superior Vocacional, que funcionou apenas nos anos de 1938 e 1939, recebiam o diploma de habilitação para o magistério, de preferência, nos Grupos Escolares e Escolas Normais Primárias.

Conforme Piori (1997), por volta de 1930, as Escolas Normais davam a seus concluintes, apenas o direito de exercer o magistério. Ser normalista, então era possuir um título pouco comum e significava ter recebido onze anos de estudos escolares: quatro anos da Escola Primária, três anos da Escola Complementar e quatro da Escola Normal.

Devido à amplitude dos fatos que constituíram esse período histórico, em termos do início da Profissionalização do Magistério Feminino em Santa Catarina optou-se pelo estudo dos fatos que levaram a consolidação do Magistério como profissão feminina em Porto União.

## **O ENSINO NORMAL NO MUNICÍPIO DE PORTO UNIÃO-SC**

De acordo com estudos de Fagundes (2002), a instrução em Porto União - SC destacou-se, nos períodos compreendidos entre as décadas de 1917 a 1932, devido ao marco inicial das instituições de ensino públicas, e privadas na região norte catarinense.

Neste sentido com a finalidade de levantar dados sobre a profissionalização docente nesta região, se faz necessário retomarmos a um contexto histórico da época onde estava inserida a população e conseqüentemente a educação brasileira levando em consideração a intersecção entre o campo historiográfico e outras ciências históricas.

A fundação das escolas em nossa região aconteceu após 1917, ou seja, após o Acordo de Limites que estabelecia a questão territorial entre os estados do Paraná e Santa Catarina, como foi o caso, do Colégio Santos Anjos, criado em 1917. Este colégio pertence à Congregação das Irmãs Servas Missionárias do Espírito Santo. Segundo Azzi apud Dallabrida (2005, p. 79):

O episcopado brasileiro investiu as suas melhores energias institucionais no estabelecimento de uma rede de escolas católicas no território nacional. Atuaram várias ordens e congregações católicas. Algumas congregações imigraram com o intuito de atender espiritualmente colônias de europeus. A entrada de ordem e congregações católicas intensificou-se após a promulgação da Constituição de 1891 que contornou o anticlericalismo radical dos primeiros meses do Regime Republicano, permitindo maior liberdade à igreja católica. Estas congregações católicas tiveram problemas com os governos europeus e se deslocaram para outros países como a Espanha e o Brasil.

Diante do contexto histórico pode-se, perceber a importância desta escola, a fim de despertar o espírito religioso da população, principalmente se tratando de uma instituição dirigida às meninas, filhas da elite local e regional, constituindo uma espécie de doutrina educacional burguesa, por base conservadora (CHORNOBAI, 2005).

O Grupo Escolar Professor Balduino Cardoso, teve sua origem em 1917, ocupando o prédio de origem do Grupo Escolar Professor Serapião, que se mudara para o Paraná. O Governador Felipe Schmidt mandou que fossem neste local instalada as Escolas Reunidas, que foram elevadas à categoria de Grupo Escolar, em 19 de janeiro de 1927. Neste prédio a escola funcionou até 1938, depois foi construído um novo prédio, em frente ao Colégio São José. Este novo edifício contava com treze salas e um ótimo aparelhamento pedagógico. Possuía biblioteca, campo de educação física e pista para a prática de corrida. Anexo ao Grupo Escolar funcionou um curso complementar, que dispunha de uma piscina com água corrente para a prática de atividades físicas. (FAGUNDES; RIBAS, 2002).

Com base nas atividades de catalogação das fontes primárias, foram encontrados Relatórios Escolares das atividades anuais, realizadas no Grupo Escolar, e na Escola Normal Regional denominada de Escola Marcelino Dutra, anexo ao Grupo Escolar.

Evidencia-se que estes relatórios não tem uma seqüência cronológica, isto se deve talvez pela falta de preservação destes materiais. Nos relatórios encontrados verificamos algumas atividades que se destacavam na formação da professora primária, dos anos 30, dentre elas aulas de música e canto orfeônico, além das disciplinas de geografia, Frances, trabalho, ciências, história, português, matemática e desenho, pedagogia, psicologia, história do Brasil.

Com base no Relatório do Curso Normal Regional Marcelino Dutra de 1948, ressaltamos o depoimento registrado da professora Maria de Souza Farias a respeito do encaminhamento metodológico do ensino primário.

“Tenho o prazer de apresentar-vos, em obediência ao regulamento, meu parecer sobre o programa de ensino do primeiro ano. Está de acordo com o nível mental dos alunos e não apresenta dificuldade de execução. Em se tratando de uma classe lenta é necessária a repetição, por excelência, mas está dá resultados.” Saúde e Fraternidade! (Maria de Souza Farias, Professora primária regente do 1º ano “F”).

Conforme exposição da professora primária fica evidente em seu relato que os programas de ensino eram seguidos na integra pelos docentes, além de aplicá-los, utilizando de psicologia, e adaptação ao ritmo de aprendizagem da turma, seguindo uma metodologia tradicional para aplicação dos conteúdos, com base na orientação do Departamento de Educação Catarinense.

O ensino catarinense ao adotar os grupos escolares para o curso primário, também copiava o modelo paulista. O curso complementar que, em São Paulo, era ofertado nas escolas complementares, só em 1911 foi transformado em escolas normais, depois, portanto de Santa Catarina (THOMÉ, 2002).

### **3 CONSIDERAÇÕES FINAIS:**

A profissionalização da mulher no magistério primário deu-se em meio ao entendimento de que a educação escolar era uma extensão da educação dada em casa. Logo, a função de mãe na família era estendida à escola pela pessoa da professora.

A temática em questão requer que a todo o momento haja um olhar mais atento, para o resgate histórico dos profissionais da educação. No sentido de se estabelecer o papel profissional da mulher na educação.

Um dos efeitos mais importantes da modernidade pedagógica como prática cultural foi o de produzir identidades sociais que só se definiram, no entanto, num processo de produção da diferença, que é decisivamente cultural e social. Como a intenção da proposta modernizadora era introduzir novos métodos de ensino, aparelhando o sistema escolar existente, o foco principal foi aumentar o número de crianças nas escolas e garantir que as escolas funcionassem de acordo com um calendário escolar previsto.

As incursões pelo campo da história da profissionalização da professora no magistério ajudaram-nos a elucidar algumas indagações: como ocorreu a escolarização no município de Porto União, como era direcionado o ensino na formação da normalista. Evidencia-se que ao longo deste estudo, identificamos inúmeros fatores que contribuíram para a construção da relação didático-pedagógica no cotidiano escolar, nestes primeiros grupos escolares, de nossa região, bem como do Estado de Santa Catarina.

## **REFERÊNCIAS:**

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

APPLE, Michael. **Ensino e trabalho feminino**: uma análise comparativa da história e da ideologia. Cadernos de Pesquisa São Paulo. V.64, 1988.

BRZEZINSKI, Iria. **Profissão professor**: identidade e profissionalização docente. Brasília: Plano Editora, 2002.

CAMPOS, Christina Siqueira de. **Feminização do Magistério**: Vestígios do passado que remontam o presente. Bragança Paulista: EDUSF, 2002.

CURSO NORMAL REGIONAL ANEXO AO GRUPO ESCOLAR PROFESSOR BALDUINOCARDOSO. **Relatório do Curso Normal** n.º.3 Porto União: Santa Catarina, 1938.

CHARNOBAI, G. Q. L. Respirando a Fragrância da Sociedade Cristã: considerações sobre o espaço católico: a escola normal de Sant'Ana. In: BENCOSTTA, Marcus Levy Albino (org.) **História da Educação**, arquitetura e espaço escolar. São Paulo: Cortez, 2005. p. 192-210.

CURY, R. J. A Educação nas Constituições Brasileiras. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena (orgs.). **História e Memória na Educação no Brasil**. Rio de Janeiro: Vozes, 2005. 3v. p. 19-29.

COSTA, Jurandir. Freire. **Ordem médica e norma familiar**. Rio de Janeiro: Grall, 1983.

DALLABRIDA, N. Escolas Paroquiais as PUCs: República, recatolização e Escolarização. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena. **História e Memória na Educação no Brasil**. Rio de Janeiro: Vozes, 2005. 3v. p. 77-86.

FAGUNDES, J; RIBAS, J. O. (orgs.). **Monografia de Porto União**. Palmas: Kaygangue, 2002.

FIORI, Neide Almeida. **Aspectos da evolução do ensino público**: ensino público e política de assimilação cultural no Estado de Santa Catarina nos períodos Imperial e Republicano. Florianópolis: UFSC, 1991.

LOURENÇO, Filho, M. B. A formação do professorado primário. In: CAMPOS, Maria Christina Siqueira de. **Feminização do Magistério**: Vestígios do passado que remontam o presente. Bragança Paulista: EDUSF, 2002.

LOURO, Guacira Lopes Louro. **Gênero, sexualidade e educação**: Uma perspectiva pós-estruturalista. Rio de Janeiro, 2001.

NUNES, Clarice. **(DES) encantos da modernidade Pedagógica**. In LOPES, E.M.T (org) 500 Anos de Educação no Brasil. 4 edição: Belo Horizonte: Autêntica. 2010

PRIORI, Mary, Del (org). **História das Mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 1997.

THOMÉ, N. **Primeira história da Educação Escolar na Região do Contestado**. Caçador: UnC, 2002.