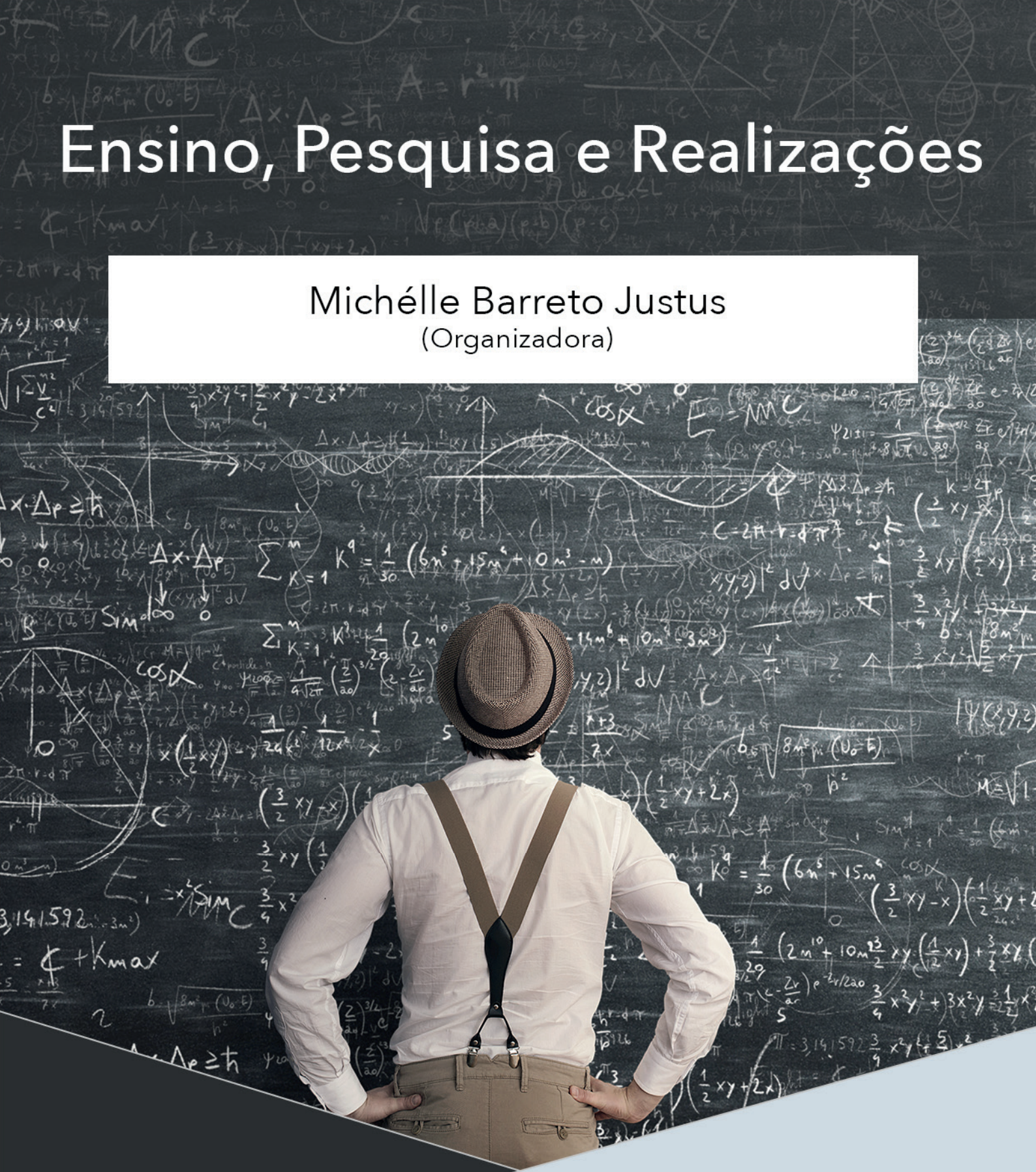


Ensino, Pesquisa e Realizações

Michéle Barreto Justus
(Organizadora)



Atena
Editora

Ano 2018

Michéle Barreto Justus
(Organizadora)

Ensino, Pesquisa e Realizações

Atena Editora
2018

2018 by Atena Editora

Copyright © da Atena Editora

Editora Chefe: Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira

Diagramação e Edição de Arte: Geraldo Alves e Natália Sandrini

Revisão: Os autores

Conselho Editorial

- Prof. Dr. Alan Mario Zuffo – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Álvaro Augusto de Borba Barreto – Universidade Federal de Pelotas
Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília
Profª Drª Cristina Gaio – Universidade de Lisboa
Prof. Dr. Constantino Ribeiro de Oliveira Junior – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Daiane Garabeli Trojan – Universidade Norte do Paraná
Prof. Dr. Darllan Collins da Cunha e Silva – Universidade Estadual Paulista
Profª Drª Deusilene Souza Vieira Dall’Acqua – Universidade Federal de Rondônia
Prof. Dr. Eloi Rufato Junior – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Fábio Steiner – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Gianfábio Pimentel Franco – Universidade Federal de Santa Maria
Prof. Dr. Gilmei Fleck – Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Profª Drª Girlene Santos de Souza – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Profª Drª Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionele delle Figlie de Maria Ausiliatrice
Profª Drª Juliane Sant’Ana Bento – Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense
Prof. Dr. Jorge González Aguilera – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Profª Drª Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Profª Drª Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Raissa Rachel Salustriano da Silva Matos – Universidade Federal do Maranhão
Prof. Dr. Ronilson Freitas de Souza – Universidade do Estado do Pará
Prof. Dr. Takeshy Tachizawa – Faculdade de Campo Limpo Paulista
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Prof. Dr. Valdemar Antonio Paffaro Junior – Universidade Federal de Alfenas
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande
Profª Drª Vanessa Lima Gonçalves – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)

E	Ensino, pesquisa e realizações [recurso eletrônico] / Organizadora Michéle Barreto Justus. – Ponta Grossa (PR): Atena Editora, 2018. Formato: PDF Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader Modo de acesso: World Wide Web Inclui bibliografia ISBN 978-85-7247-006-3 DOI 10.22533/at.ed.063181212 1. Ciência – Brasil. 2. Pesquisa – Metodologia. I. Justus, Michéle Barreto. CDD 001.42
---	---

Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores.

2018

Permitido o download da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

www.atenaeditora.com.br

APRESENTAÇÃO

Os estudos e pesquisas advindas do Ensino Superior podem contribuir sobremaneira para a melhoria das condições de vida da sociedade em geral, reafirmando o papel fundamental do conhecimento científico como ferramenta para a superação de vários problemas sociais vivenciados em nosso país.

Nesse sentido, o material intitulado “Ensino, pesquisa e realizações” ganha importância por constituir-se numa coletânea de estudos, experimentos e vivências de seus autores, tendo por objetivo reunir e socializar os estudos desenvolvidos em grandes universidades brasileiras.

A obra está organizada em 2 eixos: estudos teórico-metodológicos acerca de temas pedagógicos e pesquisas sobre processos biológicos e tecnológicos, reunidos em 27 artigos científicos.

Os artigos apresentam pesquisas direcionadas ao ambiente educacional, às práticas e metodologias de ensino, ao estudo da história e às possibilidades de soluções práticas de questões cotidianas nas áreas de enfermagem e das ciências exatas e tecnológicas.

Certamente os trabalhos aqui apresentados são de grande relevância para o meio acadêmico, pois proporcionam ao leitor uma gama de leituras que permitem análises e discussões sobre assuntos pertinentes à pedagogia, à biologia e à tecnologia numa perspectiva científica, através de linguagem clara e concisa, que propicia ao leitor a aproximação e o entendimento sobre alguns temas abordados nessas áreas do conhecimento.

Michéle Barreto Justus

SUMÁRIO

ÁREA TEMÁTICA PEDAGOGIA, FORMAÇÃO DE PROFESSORES E INCLUSÃO

CAPÍTULO 1 1

ANÁLISE DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: SUBSÍDIOS PARA UM DEBATE

[Renan Lucas Vieira dos Santos](#)

[Tatiana Costa Coelho](#)

DOI 10.22533/at.ed.0631812121

CAPÍTULO 2 8

A FORMAÇÃO DOS DOCENTES DO CURSO DE PEDAGOGIA FRENTE AOS DESAFIOS

[Andreia Nunes de Castro](#)

[Rosângela de Fátima Cavalcante França](#)

[Sergio Paulo Mesquita Junior](#)

DOI 10.22533/at.ed.0631812122

CAPÍTULO 3 18

AS CONTRIBUIÇÕES DE PRÁTICAS LUDICAS PARA O DESENVOLVIMENTO DAS CRIANÇAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: A IMPORTANCIA DO PAPEL DO PEDAGOGO.

[Magnólia Maria Oliveira Costa](#)

DOI 10.22533/at.ed.0631812123

CAPÍTULO 4 30

O TRABALHO PEDAGÓGICO REALIZADO COM BEBÊS NOS CENTROS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE CORNÉLIO PROCÓPIO-PR

[Roseli de Cássia Afonso](#)

DOI 10.22533/at.ed.0631812124

CAPÍTULO 5 41

INCLUSÃO DE ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS NA ESCOLA REGULAR: UM OLHAR SOBRE A FORMAÇÃO DOCENTE

[Ivone Miranda dos Santos Menezes](#)

DOI 10.22533/at.ed.0631812125

CAPÍTULO 6 55

REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO PROFISSIONAL A PARTIR DO DESENVOLVIMENTO DE UM PROJETO DE FORMAÇÃO CONTINUADA PARA O ENSINO E APRENDIZADO DA DANÇA NO CONTEXTO ESCOLAR

[Kathya Maria Ayres de Godoy](#)

[Ivo Ribeiro de Sá](#)

DOI 10.22533/at.ed.0631812126

CAPÍTULO 7 68

RESPONSABILIDADE SOCIAL UNIVERSITÁRIA, PROJETO ENVELHE SER E VIDA EM MOVIMENTO

[Mírian Pereira Gautério Bizzotto](#)

Olívio José da Silva Filho

DOI 10.22533/at.ed.0631812127

CAPÍTULO 8 80

VIVÊNCIAS JUVENIS INSCRITAS EM UM PROJETO EXTENSIONISTA DE INCLUSÃO DIGITAL

Rosane Maria Castilho

Flávia Valéria Cassimiro Braga

DOI 10.22533/at.ed.0631812128

CAPÍTULO 9 96

EFEITO DA FORMAÇÃO ACADÊMICA NO RENDIMENTO DE MESTRANDOS NA DISCIPLINA DE FISILOGIA DA PRODUÇÃO VEGETAL NA PÓS-GRADUAÇÃO DA UEG

Camila Lariane Amaro

Diego Braga de Oliveira

Patrícia Souza da Silveira

Fábio Santos Matos

DOI 10.22533/at.ed.0631812129

CAPÍTULO 10 102

PESSOAS COM DEFICIÊNCIA E A QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL PARA O MERCADO DE TRABALHO: UM ESTUDO DE CASO NA ESCOLA SENAC RN

Maria Augusta da Cunha Pimentel

DOI 10.22533/at.ed.06318121210

CAPÍTULO 11 117

HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO

Victor Fabiam Gomes Xavier

Clecia Simone G. R. Pacheco

DOI 10.22533/at.ed.06318121211

CAPÍTULO 12 129

INTEGRANDO AS PARTES AO TODO: BEM-VINDOS AO SENAC SÃO CARLOS

Márcia Cristina Fragelli

DOI 10.22533/at.ed.06318121212

CAPÍTULO 13 133

MATERIALISMO HISTÓRICO-DIALÉTICO E TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL NA EDUCAÇÃO ESCOLAR: UMA INVESTIGAÇÃO INICIAL EM PRODUÇÕES ACADÊMICAS RECENTES

Lucas Rinaldini

Jéssica Priscila Simões

Irineu Aliprando Tuim Viotto Filho

DOI 10.22533/at.ed.06318121213

ÁREA TEMÁTICA METODOLOGIAS DE ENSINO

CAPÍTULO 14 140

A UTILIZAÇÃO DAS “TIRAS HUMORÍSTICAS” COMO RECURSO MOTIVADOR PARA O ENSINO DE

CAPÍTULO 15 151

CONTRIBUIÇÕES PARA PRÁTICA PEDAGÓGICA NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE QUÍMICA

Jhenyfer Caroliny Almeida
Luciana Aparecida Siqueira Silva
Christina Vargas Miranda e Carvalho

DOI 10.22533/at.ed.06318121215

CAPÍTULO 16 159

CADEIAS DE MARKOV: UMA APLICAÇÃO PARA O ENSINO MÉDIO

Diogo Meurer de Souza Castro

DOI 10.22533/at.ed.06318121216

CAPÍTULO 17 171

O PEQUENO CIENTISTA E A APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA SOBRE OS MICROORGANISMOS (BACTÉRIAS, FUNGOS E PROTOZOÁRIOS)

Marcelo Duarte Porto
Everson Inácio de Melo
Nayara Martins de Mattos
Mariana de Moraes Germano
Paloma Oliveira de Souza

DOI 10.22533/at.ed.06318121217

CAPÍTULO 18 178

METODOLOGIAS ATIVAS PARA AÇÕES DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL: UM COMPARATIVO DAS METODOLOGIAS FUNDAMENTADAS NA PROBLEMATIZAÇÃO

Ana Carolina de Moraes
Marta Jussara Cremer

DOI 10.22533/at.ed.06318121218

CAPÍTULO 19 194

A IMPORTÂNCIA DA CONSTRUÇÃO DE MATERIAIS DIDÁTICOS DIGITAIS PARA PROFESSORES DO ENSINO SUPERIOR

Edilmar Marcelino
Ana Beatriz Buoso Marcelino

DOI 10.22533/at.ed.06318121219

CAPÍTULO 20 204

PEDAGOGIA ATIVA: CONSTRUINDO SABERES NO ENSINO SUPERIOR

Alexandre Russo
Fabiana Meireles de Oliveira
Fatima Ramalho Lefone
Marcos Correa

Mirian Nere

DOI 10.22533/at.ed.06318121220

CAPÍTULO 21 209

O USO DO WHATSAPP NO ENSINO

Ernane Rosa Martins

Luís Manuel Borges Gouveia

DOI 10.22533/at.ed.06318121221

CAPÍTULO 22 217

TRILHA URBANA E ANÁLISE DO ESPAÇO- TEMPO NO CENTRO HISTÓRICO DO RIO DE JANEIRO COM USO DO GEOPROCESSAMENTO

Paulo Elísio Marinho Abrantes

Gleide Alencar Do Nascimento

João Carlos Nara Junior

Reinaldo Bernardes Tavares

DOI 10.22533/at.ed.06318121222

ÁREA TEMÁTICA PESQUISA HISTÓRICA

CAPÍTULO 23 237

HISTÓRIA E IMAGINÁRIO SOCIAL DAS PROFESSORAS NO PROCESSO EDUCACIONAL NO BRASIL

Gláucia da Rosa do Amaral Alves

Elsbeth Léia Spode Becker

DOI 10.22533/at.ed.06318121223

CAPÍTULO 24 253

CAPITALISMO, GLOBALIZAÇÃO E CULTURA AFRODESCENDENTE:

A ASSOCIAÇÃO QUILOMBOLA ANA LAURA (PIRACANJUBA/GO)

Iván Mauricio Perdomo Villamil

Flávio Reis dos Santos

DOI 10.22533/at.ed.06318121224

CAPÍTULO 25 268

A INDUMENTÁRIA FEMININA EM ANÁPOLIS ENTRE AS DÉCADAS DE 1920 E 1950

Amanda Milanez Fenerick

DOI 10.22533/at.ed.06318121225

CAPÍTULO 26 283

A INOPERÂNCIA DO ESTADO DIANTE DAS BARBÁRIES NO HOSPITAL COLÔNIA EM BARBACENA-MG

Fernanda Cristina de Brito

Márcio A. R. Rezende Filho

Juliana do Nascimento Farias

Cristiano Garcez Gualberto

DOI 10.22533/at.ed.06318121226

CAPÍTULO 27 288

A PRODUÇÃO DE UM DISCURSO DE NATUREZA NO PAMPA SOB O OHAR DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL

Renata Lobato Schlee

Paula Corrêa Henning

DOI 10.22533/at.ed.06318121227

CAPÍTULO 28 303

EDUCAÇÃO, EXCLUSÃO E SILENCIAMENTO: A ESCOLA PÚBLICA NA PROVÍNCIA DO RIO DE JANEIRO (1850-1889)

Vinicius Teixeira Santos

DOI 10.22533/at.ed.06318121228

CAPÍTULO 29 316

SOBRE AS NOÇÕES DE SEMELHANÇA E DESSEMELHANÇA NA DEFINIÇÃO DA HUMANIDADE INDÍGENA: UM ESTUDO A PARTIR DE UM TEXTO JESUÍTICO DO SÉCULO XVI

Marcos Roberto de Faria.

DOI 10.22533/at.ed.06318121229

ÁREA TEMÁTICA PROCESSOS BIOLÓGICO E TECNOLÓGICOS

CAPÍTULO 30 321

A IMPORTÂNCIA DAS PLANTAS MEDICINAIS NO TRATAMENTO DE NEOPLASIAS: REVISÃO INTEGRATIVA DA LITERATURA

Francisco Lucas Sales Dressler Silva

Thyago Pereira Douglas Machado

Felipe Valino dos Santos

William Dias Borges

Glenda Keyla China Quemel

Ana Gabriela Sousa Gonçalves

DOI 10.22533/at.ed.06318121230

CAPÍTULO 31 326

ANÁLISE COMPARATIVA DO CRESCIMENTO INICIAL DE *EUCALYPTUS GRANDIS* HILL EX MAIDEN (MYRTACEAE) E *GUAZUMA ULMIFOLIA* LAM. (MALVACEAE)

Thaynara Martins de Oliveira

Rayane Rodrigues Ferreira

Jales Teixeira Chaves Filho

DOI 10.22533/at.ed.06318121231

CAPÍTULO 32 330

ESTIMATIVA DA VARIABILIDADE ESPACIAL DO ÍNDICE RELATIVO DE CLOROFILA POR MEIO DE KRIGAGEM INDICATIVA

Caroline Xavier dos Santos

Elaine de Fatima Miranda Freitas

Sueli Martins de Freitas Alves

DOI 10.22533/at.ed.06318121232

CAPÍTULO 33 338

LÁTEX E ANGIOGÊNESE

Patrícia Lima D'Abadia

Amanda Fernandes Costa

Pablo José Gonçalves

Luciane Madureira de Almeida
DOI 10.22533/at.ed.06318121233

CAPÍTULO 34 356

RESFRIAMENTO DO AMBIENTE INTERNO DE MODELOS REDUZIDOS DE RESIDÊNCIA USANDO A TÉCNICA POT-IN-POT EM PAREDES

Marianne Silva Guimarães
Lídia Alla Silva
Patrícia Sardinha Dias
Isabella Faria Santos
Miriã Moreira Costa
Dra. Raphaela Christina Costa Gomes

DOI 10.22533/at.ed.06318121234

CAPÍTULO 35 366

TRATAMENTO TERCIÁRIO DO CORPO HÍDRICO DO RIBEIRÃO VAI E VEM NO MUNICÍPIO DE IPAMERI – GO CONTAMINADO POR EFLUENTE DOMÉSTICO.

Luciana Maria da Silva
Janaína Borges de Azevedo França
Luana Mesak
Anderson Dias

DOI 10.22533/at.ed.06318121235

CAPÍTULO 36 376

HYDROFLOW: MEDIDOR DE FLUXO DE ÁGUA COM ENFOQUE NO CONSUMO SUSTENTÁVEL

Yonathan Stein
Alex Martins de Oliveira

DOI 10.22533/at.ed.06318121236

SOBRE A ORGANIZADORA..... 392

HISTÓRIA E IMAGINÁRIO SOCIAL DAS PROFESSORAS NO PROCESSO EDUCACIONAL NO BRASIL

Gláucia da Rosa do Amaral Alves

Licenciada em História Universidade Franciscana-UFN/Mestrado em Ensino de Humanidades e Linguagens - Santa Maris-RS.

Elsbeth Léia Spode Becker

Universidade Franciscana-UFN/Coordenadora no Mestrado em Ensino de Humanidades e Linguagens-Santa Maris-RS.

RESUMO: As pesquisas a respeito da feminização da profissão docente vêm crescendo e, neste contexto, torna-se importante retomar a historiografia do processo educacional no Brasil. O ponto de reflexão centra-se em compreender a trajetória histórico-social da profissão docente a participação das mulheres no magistério. O texto apresenta uma breve contextualização da implantação do ensino no período colonial no Brasil, na compreensão da trajetória histórico-social do processo de formação docente e na reflexão sobre a participação das mulheres no magistério e na constituição da profissão “professora”.

PALAVRAS-CHAVE: história; docência; mulheres; ensino.

ABSTRACT: Research on the feminization of the teaching profession has been growing and, in this context, it is important to resume the historiography of the educational process

in Brazil. The point of reflection focuses on understanding the historical-social trajectory of the teaching profession and the participation of women in the teaching profession. The text presents a brief contextualization of the implantation of teaching in the colonial period in Brazil, in the understanding of the historical-social trajectory of the teacher training process and in the reflection on the participation of women in the teaching profession and in the constitution of the “teacher” profession.

KEYWORDS: history; teaching; women; teaching.

1 | INTRODUÇÃO

Este artigo é parte integrante da dissertação de mestrado intitulada “Manuais de etiqueta e civilidade (1940-1970): Abordagem histórica na formação de professoras” (ALVES; BECKER, 2018) e, para o recorte neste artigo, a finalidade é pensar a formação de professores – homens e mulheres – o qual implica, também [re]pensar as regras de comportamento social. Desse modo, ao trazer a temática para o eixo central deste artigo tem-se como objetivo apresentar um breve histórico sobre o processo de feminização do magistério no Brasil e reafirmar que é por meio do magistério que as mulheres brasileiras conseguiram colocar-se no mercado de trabalho. O exercício do magistério

era uma das poucas “profissões” considerada digna às mulheres ditas “honestas” e que permitiria conciliar com as atividades do lar. Porém, o controle da educação permanecia sob a administração masculina e a profissão docente por muito tempo foi um direito somente dos homens.

Sob esse contexto, a história da formação das mulheres no Ocidente é peculiar e, ainda, pouco estudada. De acordo com Almeida, “a história das mulheres constitui um campo de estudos bastante privilegiado, mas, as mulheres, enquanto profissionais do ensino, têm sido constantemente relegadas ao esquecimento” (ALMEIDA, 1998, p. 25), logo, essa temática possibilita contribuir para dirimir lacunas existentes sobre a formação docente no Brasil.

2 | METODOLOGIA

A pesquisa está embasada no método qualitativo e como técnica utilizou-se a revisão bibliográfica.

3 | CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA E SOCIOEDUCACIONAL: CUIDAR, AMAR E EDUCAR

A partir da chegada dos portugueses ao território brasileiro e o processo de colonização, emergia a necessidade de doutrinar e educar os povos considerados selvagens que viviam no território colonial. Além disso, se tornava imprescindível educar os filhos da elite tradicional aos moldes europeus. Teve início, assim, o que pôde-se denominar o primeiro modelo de ensino, o qual instaurou-se no período colonial, concentrado nas mãos dos mestres jesuítas (1549-1759), representados pela Companhia de Jesus.

Este ensino caracterizado, majoritariamente, por homens, estava voltado para o modelo pedagógico *Ratio Studiorum*, alicerçado na moral e nos bons costumes. A principal referência de ensino para os jesuítas consistia nos manuais de boas maneiras, nos quais eram difundidos preceitos morais, educacionais e de civilidade que se alastravam por toda Europa desde o século XVI. A Companhia de Jesus tinha importantes conexões com o conceito de civilidade que se desenvolvia naquele momento e transmitiram, “quase na sua integridade, o patrimônio de uma cultura homogênea, a mesma língua, a mesma religião, a mesma concepção de vida e os mesmos ideais de homem culto” (AZEVEDO, 1963, p. 93). Desta forma, por meio da obra de educação popular, nos pátios de colégios ou em aldeias, os jesuítas formataram e organizaram os fundamentos do sistema de ensino brasileiro.

Com base nesses elementos, a Companhia de Jesus fundou sua primeira escola na Bahia e, posteriormente, expandiram-se por toda a Colônia e garantiram uma educação cristã para os descendentes dos imigrantes portugueses, além de ensinar

subsídios para administrar os latifúndios e/ou negócios da família.

Nesse processo vigente de educação, estavam excluídos os negros, os pobres e as mulheres que eram consideradas objeto do lar e, portanto, não deveriam ultrapassar os limites do privado, pois o espaço público pertencia aos homens. A educação estava pautada em uma instrução voltada para homens “dentro dos padrões sociais em vigor, e as mulheres permaneciam em casa de onde saíam exclusivamente para as práticas religiosas e festas da Igreja” (CAMPOS, 1991, p. 14).

No período colonial os jesuítas disseminavam o modelo educacional da metrópole portuguesa, no qual a função da mulher resumia-se em procriar. Não se entendia como de bom tom que as mulheres aprendessem a leitura e a escrita e quando os pais mais esclarecidos achassem pertinente que suas filhas fossem alfabetizadas, o ensino deveria ser totalmente diferenciado do ensino dos meninos, resumindo-se em coser, bordar, pintar, cantar, ler e escrever para ter acesso às Escrituras Sagradas, tudo isso voltado para a possibilidade de um bom casamento. As aulas para as mulheres, portanto, estavam voltadas para as tarefas domésticas, as quais deveriam ser aplicadas por preceptores particulares, ocorrendo na própria residência, quando o pai achasse conveniente. Assuntos relacionados a sexualidade deveriam ser velados e reprimidos pela família que contava com a colaboração do discurso da Igreja para conduzir a moral exigida.

Os jesuítas também desenvolviam um trabalho paroquial e missionário entre os indígenas e alcançaram grande inserção cultural e econômica na Colônia. Frente a esse cenário, segundo Saviani (2014), em 1759 os jesuítas, os jesuítas foram expulsos de todo o reino e domínio português. Em 28 de julho de 1759, D. José I decretou o alvará régio, o qual extinguiu todas as escolas jesuítas. Como intuito de instaurar um novo modelo de educação, Marquês de Pombal (secretário de estado do reino), inspirado pelas ideias iluministas, criou as “aulas régias”, de modo a, substituir o modelo anterior oferecendo aulas avulsas gratuitas de gramática latim, grego e retórica com a finalidade de instruir os filhos da elite.

A Coroa Portuguesa passou a nomear homens subordinados ao seu reinado para assumir as escolas e a função de ensinar. Entre estes educadores estavam os membros de escolas monásticas, padres pertencentes à própria família dos senhores rurais e leigos. Os critérios de seleção do mestre resumiam-se em saber ler e escrever, sem nenhum preparo para assumir a função. De acordo com Louro (1997), esses preceptores tinham autonomia sobre o que ensinar, para quem ensinar e o tempo de duração das aulas.

Após a proclamação da Independência (1822), o discurso em torno da necessidade de promover a imagem social do país que viesse a afastar a ideia de atraso cultural e barbárie passou a ser foco social e, nessa perspectiva, o discurso sobre a importância da educação passou a ser recorrente.

A partir de 1824, com a primeira Constituição brasileira iniciou de forma tímida o debate sobre a possibilidade de o ingresso das mulheres nesse espaço. Frente a

esse panorama social, os anos passavam e a população continuava analfabeta, os investimentos em educação eram praticamente nulos. Diante disso, em 15 de outubro de 1827, D. Pedro I, ainda no primeiro Reinado decretou a primeira Lei Geral de Ensino, que obrigava todas as vilas e lugares populosos a criarem “escolas de primeiras letras” (LOURO, 1997).

Essa lei trouxe perspectivas de avanços e representava um novo marco cultural, pois permitia a abertura de escolas para meninas, ainda que limitasse as escolas femininas às primeiras letras. Segundo Rosemberg (2012, p 334), “o ideal de que a educação de meninas e moças deveria ser mais restrita que o dos meninos e rapazes em decorrência de sua saúde frágil, sua inteligência limitada e voltada para sua “missão” de mãe”, eram fatores que limitavam seu acesso ao ensino secundário e superior. Foram estabelecidos alguns critérios para diferenciar o ensino de meninos, além dos professores e mestras, conforme o texto da Lei de 15 de outubro de 1817:

Art. 6º Os professores ensinarão a ler, escrever, as quatro operações de aritmética, prática de quebrados, decimais e proporções, as noções mais gerais de geometria prática, a gramática de língua nacional, e os princípios de moral cristã e da doutrina da religião católica e apostólica romana, proporcionados à compreensão dos meninos; preferindo para as leituras a Constituição do Império. As Mestras, além do declarado no Art. 6º, com exclusão das noções de geometria e limitado a instrução de aritmética só as suas quatro operações, ensinarão também as prendas que servem à economia doméstica; e serão nomeadas pelos Presidentes em Conselho, aquelas mulheres, que sendo brasileiras e de reconhecida honestidade, se mostrarem com mais conhecimento nos exames feitos na forma do Art. 7º e a História do Brasil. Haverá escolas de meninas nas cidades e vilas mais populosas, em que os Presidentes em Conselho, julgarem necessário este estabelecimento (BRASIL, 1827).

Portanto, ainda permanecia a ideia de uma educação diferenciada, o ensino dos meninos e a formação dos professores deveria estar voltado para as questões de lógica e raciocínio. No que está relacionado ao ensino das mulheres a formação de professoras deveria existir, somente se fosse de interesse dos homens das cidades mais populosas, e se estes achassem relevante e conveniente.

A instrução feminina deveria ser alicerçada para a virtude, afazeres do lar e para a economia doméstica. As educadoras das jovens brasileiras seriam aquelas que fossem escolhidas pelo presidente da província, a partir da “sua honestidade, prudência e conhecimentos, e que se mostrar dignas de um tal ensino, compreendendo também o de coser e bordar” (LOURO, 2009, p. 444). Portanto, para exercer a profissão de educadora existiam requisitos, como:

Certidão de casamento, se casada; certidão de óbito do cônjuge, se viúva; sentença de separação, para se avaliar o motivo que gerou a separação, no caso da mulher separada; vestuário “decente”. A mulher só poderia exercer o magistério público com 25 anos, salvo se ensinasse na casa dos pais e estes forem de reconhecida moralidade. Ou seja, todos poderiam realizar o curso de formação a partir dos 18 anos, mas havia uma diferenciação na hora de entrar no mercado de trabalho (RABELO, 2007, p.10).

A historiadora Eliane Marta Teixeira Lopes (2017), autora que tem trabalhado

com os documentos religiosos para estudar a feminização do magistério evidencia, em sua obra, que o cargo de professor público caracterizou-se por ser exercido pelo sexo masculino e para meninos. Em alguns lugares era permitido o acesso à educação para meninas e, nesses casos, a educação deveria ser feita por mulheres em escolas religiosas e orfanatos.

Para exercer essa função, eram estabelecidos requisitos primordiais para as mulheres, ou seja, elas deveriam demonstrar empatia, amor, afeto e zelo pelas crianças, considerados indispensáveis para conduzi-las ao verdadeiro caminho. As educadoras deveriam ter, acima de tudo, resignação para realizar as atividades de forma eficaz e evitar o orgulho, o desejo de ascensão social, vaidades e a preguiça. A educação da mulher consistia na necessidade de que “a mulher educada dentro das aspirações masculinas seria uma companhia mais agradável para o homem que transitava regularmente no espaço urbano.” (ALMEIDA, 1998, p. 19),

Em 1834, com o ato adicional artigo 10 § 2º a instrução pública passou a ser descentralizada, de responsabilidade da província (o ensino primário e secundário) e ficou estabelecido que a capital da província deveria ter uma escola normal para atender o aumento da demanda escolar e para nela se habilitarem as pessoas que se destinam ao magistério da instrução primária, e os professores atualmente existentes que não tiverem adquirido necessária instrução nas escolas de ensino mútuo, na conformidade da Lei n.º 16, DE 12 de agosto de 1834.

Nesse sentido, “o novo contexto desencadeou nas províncias uma diversidade de leis e regulamentos a respeito da instrução pública que torna a legislação existente diversa, confusa e muitas vezes de difícil aplicabilidade” (MEDEIROS, 2017, p. 30). O fato é que, ao invés do governo assumir a instrução pública no Brasil, transferiu sua responsabilidade política e financeira para as províncias fator que prolongou ainda mais para o cumprimento da lei.

Contudo, embora esse período seja marcado por um ensino voltado para a formação da elite, com a expansão do serviço público, surgiu a possibilidade de ascensão social para a camada livre além da descentralização do ensino. Por outro lado, a falta de mestres preparados para ensinar tornou-se cada vez mais caótica, cenário que não afetava a elite, em razão de estar assegurada de colégios e professores particulares.

Na tentativa de suprir a carência na formação de professores, a escola normal para as mulheres surgiu devido a um novo panorama social que começava a desenharse, conforme Louro (2000), os relatórios em 1874, trouxeram dados inesperados e o número de mulheres era crescente em relação ao número de homens, fato que deu origem ao movimento de feminização do magistério. Essas escolas eram responsáveis por ensinar práticas pedagógicas e conteúdos complementares na tentativa de aperfeiçoar os professores (as), já que estes(as), em sua maioria, não tiveram acesso a um ensino de qualidade.

Nota-se que à abertura do espaço educacional para as mulheres deve-se ao

fato da regulamentação da lei de instrução pública e de sua associação com ao “dom” de cuidar da criança, portanto, ensinar seria uma vocação. No entanto, ao abordar a temática a respeito de educação e formação de professoras é preciso salientar que este contexto está relacionado às mulheres brancas, de classe média, em sua maioria, e as órfãs.

Outro fator que influenciou a entrada das mulheres ao magistério se dá devido ao processo de urbanização e abolição da escravidão (1888). A necessidade de progresso fez com que a educação se tornasse objeto de atenção e fazia-se necessário especializar as pessoas para o mercado de trabalho. O crescimento dos setores sociais e a presença dos imigrantes emergiram a necessidade da escolarização. Observa-se que a escola passou a ter um novo olhar para receber outros segmentos da sociedade, entre eles, as mulheres.

A necessidade de expansão da escola pública e a formação dos professores que atuariam nas futuras escolas passaram a ganhar força no cenário brasileiro e ser foco dos debates políticos. No entanto, é preciso evidenciar que, embora se tenha mestras mulheres no período colonial de primeiras letras, no que está relacionado a escola pública e ensino primário, com disciplinas efetivas, nesse cenário a presença das mulheres é inexistente.

Com relação ao ensino para meninas, no Brasil, em seus primórdios, ofertados nos orfanatos e colégios cristãos pelas freiras, o modelo de ensino estava voltado para os preceitos religiosos e os costumes. As meninas que ficavam órfãs na impossibilidade de terem um dote para o casamento eram educadas para o magistério. Era responsabilidade das mestras (freiras) em exercício, incentivar “as pobres meninas a vir à escola, convidando-as com doçura e afeto quando encontra-las nas ruas e nos caminhos, presenteando-as com livrinhos, terços e imagens” (LOPES, 2017, p. 66). Nota-se que o objetivo principal desse modelo de ensino não estava voltado a aprender e a troca do conhecimento, mas, sim, ensinar a ler e ter o compromisso com o catecismo e a virtude.

Segundo Almeida (1998, p. 32), a mulher “mantida dentro de certos limites, poderia ter acesso à instrução feminina, visto que, não ameaçaria os lares, a família e o homem”. Essa concepção religiosa, portanto, moldou e regrou a educação nas escolas e sua influência e modelo de educação irão se disseminar para as escolas públicas.

Portanto, o papel da professora em ensinar as moças não está relacionado à ideia de refletir e interpretar o mundo tornando-as participativas socialmente, e, sim, a instruí-las às virtudes cristãs, ao matrimônio, bem como o cuidado dos filhos e, acima de tudo, a harmonia do lar. A base do ensino feminino está justificada no ideal de educação cristã e essa servirá como referência para as demais professoras que não estejam associadas à categoria de freira. Nessa perspectiva, o discurso em torno da “vocação” busca mascarar os desafios encontrados pelas professoras como o peso pela baixa remuneração no orçamento pessoal ou na vida familiar além das pressões

sociais.

Trabalhos recentes como de Guacira Lopes Louro (2000) e Eliane Marta Teixeira Lopes (2017), buscaram investigar a representação social da professora em sua primeira fase. Lopes (2017), apresentou que é preciso diferenciar a condição entre professora, pois na representação social constituía-se por ser aquela que deveria servir como exemplo da honra e virtude para suas alunas. Esse trabalho era visto como uma ocupação transitória caso surgisse a possibilidade do casamento. Louro (2000), apontou que o magistério caberia às mulheres solteiras até o momento do casamento ou para mulheres que ficassem solteiras ou viúvas.

Outro fator de diferenciação entre os educadores, homens e mulheres, estava relacionado a diferenciação salarial. Embora a lei determinasse que os salários fossem iguais para ambos, a diferenciação do currículo acabava “por representar uma diferenciação salarial, por isso, a inclusão da geometria no ensino dos meninos implicava em outro nível de remuneração que só seria usufruído pelos professores” (LOURO, 2000, p. 444).

É importante evidenciar que o debate em torno da participação das mulheres como educadoras não se dava pela necessidade de ressignificar o papel da mulher frente à sociedade, mas, sim, pelo fato que se tornava urgente a ampliação das escolas e para conseguir levar a educação para todos, torna-se necessário reduzir gastos e para esse objetivo ser alcançado os salários deveriam ser menores. E como os homens não aceitariam essas condições tornaram emergencial que as mulheres assumissem essa missão.

O advento do regime Republicano, culminando com o processo de industrialização e o movimento feminista, que efervescia no cenário mundial, possibilitaram o acesso das mulheres a espaços sociais antes proibidos. As mulheres sempre exerceram diversas formas de trabalho, porém, esses trabalhos não eram considerados dignos ou exaltados. Somente a partir do século XIX, a mulher passa a ganhar status de trabalhadora devido à necessidade de universalizar o ensino por meio da democratização da escola primária.

Esse fato auxiliou também no encaminhamento das moças mais humildes. A sociedade passa a crer que é responsabilidade da escola “domesticar, cuidar, amparar, amar e educar” e, segundo Almeida (1998, p. 62), esse discurso irá colocar na vida das professoras a responsabilidade de “guiar a infância e moralizar os costumes”.

No final do século XIX, efervescia, no mundo, a primeira onda feminista e no Brasil o movimento reivindicava o direito ao voto e o acesso à educação. Com a criação das escolas femininas, as escolas normais, houve necessidade de os educadores serem do mesmo sexo que as alunas (as normalistas) e as mulheres passaram a ingressar nesse novo cenário e sua presença passou a se ampliar cada vez mais. O crescente aumento feminino nessa profissão reforçou a ideia de uma profissão inferior ou complementar.

Neste mesmo contexto, final do século XIX, começam a surgir novos conceitos

no campo da medicina e isso modifica algumas visões em relação à infância que se torna o foco das discussões e estudos e, com os avanços das pesquisas, o afeto passa a ser considerado um facilitador no processo de aprendizagem. Fator que vêm a ser essencial para o incentivo das mulheres ao magistério.

A sociedade a partir do discurso das pesquisas acadêmicas passa a criar representações a respeito do papel de homem e de mulher e não se trata mais de uma questão de gênero, mas, sim, um conceito sociocultural. Nesse sentido, Louro (1997, p. 95), apresenta que um novo status de escola estava surgindo e o magistério passa a ser “uma atividade permitida e, após muitas polêmicas, indicada para mulheres” e disso decorreu uma ressignificação do olhar docente.

Assim, as últimas décadas do século XIX, apontaram para a necessidade da educação feminina e as mulheres das camadas populares também passaram a ser alvo desse discurso e, vale ressaltar, que isso não se dá pela educação ser de acesso a todos, porque esse pensamento não vigorava até esse momento, mas, conforme Louro (2000), pelo fato de que elas deveriam ser diligentes, honestas, ordeiras, asseadas. Às mulheres caberia a tarefa de “controlar” seus homens e formar os novos trabalhadores e trabalhadoras do país, àquelas que seriam as mães dos líderes de um lar afastado dos distúrbios e perturbações do mundo exterior.

Mesmo em uma sociedade desigual, é preciso controlar, hierarquizar e doutrinar o comportamento dos indivíduos. Outro fator relevante é que, embora não se tivesse a perspectiva, a partir da República, de que educação e formação cristã não deveriam estar vinculadas, a moral religiosa ainda permanecia vigente e dominante.

Na passagem para o século XX, o país transformava-se lentamente e no que estava relacionado a vida das mulheres, permanecia da mesma forma. A criação dos filhos, o cuidado familiar e a educação doméstica continuavam a ser consideradas de extrema importância. Após a década de 1920, o discurso em torno da educação, passa a ser voltado para moral, cívica e higienista.

A participação feminina na sociedade era extremamente regrada e o espaço público continuava sendo dos homens. Na docência, apesar da grande inserção das mulheres, a diferenciação era evidente. As professoras davam mais aulas e ganhavam menos que os homens. O argumento consistia em que elas eram perfeitas para o ensino primário pelo fato de serem mais doces e afetivas e não precisavam ganhar tão bem. É importante evidenciar que até a década de 1930, o trabalho fora do lar não deveria ser considerado digno, o direito ao saber era um privilégio ao marido e aos filhos, essa mentalidade vai se transformando após a Segunda Guerra Mundial.

As transformações econômicas mundiais e a emergente industrialização do Brasil culminaram o processo de urbanização e, ainda que de forma lenta, exigiram que o país tomasse medidas que ampliassem a escolarização para a população, mediante a emergência de proporcionar o mínimo de instrução devido à necessidade de mão de obra nos mais diversos setores. Este contexto mostrou-se favorável para a aceitação do trabalho da mulher fora do lar e, em meados desse mesmo século, eclodiram os

movimentos feministas no Brasil.

A inserção da mulher no mercado de trabalho estava fundamentada pelo incremento da industrialização e a necessidade de mão de obra, porém, sua participação nesse espaço não se dava de forma pacífica. Os sindicatos nunca apoiaram as reivindicações das mulheres, conforme Almeida (2016), o movimento operário destinava seus esforços para que as mulheres voltassem para o recanto do lar. Segundo a autora, a consequência do trabalho em fábricas, para as mulheres, representava a dificuldade de se inserir com os afazeres domésticos, além das dificuldades de um bom casamento. Outro fator a auxiliar nesse discurso de que o espaço público não seria um lugar ideal para as mulheres era as autoridades jurídicas da época que sugerem aos patrões que não contratem mulheres para trabalhar em seus negócios.

As mulheres pobres que trabalhavam raramente conseguiam completar os estudos devido à dificuldade de conciliar horário, o que as impedia de frequentar assiduamente as aulas e resultava em não conseguir terminar nem o ensino primário e as que conseguiam ser alfabetizadas tinham a chance de ingressar nas indústrias ou fábricas. No entanto, as famílias pobres não consideravam o estudo como algo importante, uma vez que, entendiam que tudo que elas precisavam na vida adulta, para auxiliar no sustento da família, já haviam aprendido desde a infância.

Pode-se dizer que este fator está enraizado na mentalidade preponderante masculina, o qual considerava o trabalho da mulher fora do lar como a incapacidade do homem prover o sustento da família sozinho. Fato que feria a identidade e moral masculina.

Nesse sentido, fica evidente que a carreira docente é a representação daquilo que seria considerado aceitável socialmente e passa a ser entendida, pela sociedade, como uma função social, culturalmente ganhando status de prestígio e consideração. A revolução de 1930, a partir do governo provisório de Getúlio Vargas, evidenciou a necessidade de se rever o sistema organizacional da educação e foi criado o Ministério da Educação e Saúde Pública (1930-1941), com um novo olhar sobre a educação, tanto no âmbito institucional quanto nacional.

Dessa forma, as escolas que se encontravam de forma isolada passam a ser substituídas por grupos escolares (modelo de escola atual), que possuem salas com séries diferentes, disciplinas, currículo e professores(as). A partir desse momento, no sistema educacional surge a presença de diretores e inspetores de ensino, porém, a presença das mulheres limita-se trabalho frente aos alunos e os setores administrativos pertencem aos homens. Esta estrutura estava fundamentada no simbolismo ancorado “no potencial de redenção pela pureza e amor ao próximo [...] e teve o efeito de maximizar a importância feminina na educação escolar” (ALMEIDA, 2014, p. 61).

No final do Estado Novo, em 1931, acontece a Conferência Nacional da Educação e o Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova (1932), redigido por Fernando Azevedo. O documento reivindicava uma escola única, pública, de turno integral, obrigatória, gratuita e laica e reafirmava a escola como mecanismo de transformação social.

Azevedo era contra a educação paga, religiosa, tradicional, cartesiana e elitista, a qual ainda prevalecia e mantinha boa parte da sociedade analfabeta. Assim, o ideal de que a educação poderia transformar a sociedade eclodiu nos discursos, na constituição de 1934 e pressionava para a fixação das diretrizes da educação nacional.

Dessa maneira, a mulher, na condição de professora, além de ser aceita socialmente representou a oportunidade de sair da dependência econômica do marido ou pai, fora a possibilidade de estudar um pouco mais. A necessidade de se instruir e se educar para sair da dependência familiar, era representada pelo direito de exercer a profissão, porém, é preciso perceber que ao abrir a oportunidade de acesso ao mercado de trabalho, algumas profissões permanecem restritas aos homens e, novamente, revela-se, uma nova forma de opressão e segregação.

Essa ideia fez com que a educação das mulheres se limitasse novamente às disciplinas impostas pelos homens e, mais uma vez, a “civilidade” ampliou-se para o ensino familiar. Enquanto estudavam mantinham suas mentes longe de pensamentos considerados “perigosos”, tais como liberdade do corpo e independência feminina e, desta forma, resguardavam-se para o tão sonhado matrimônio. O estudo representava a ampliação das chances de um bom casamento, afinal não seriam mais esposas ignorantes e fariam o papel de boa dona de casa, regatada e espirituosa. E para aquelas que não conseguissem um pretendente, o exercício da docência tornava-se a oportunidade de não ser um peso para a família, além de exercer uma profissão digna e respeitada.

Dentro dessa perspectiva, Louro (2000), aponta que o magistério representou para as mulheres que não conseguiam o casamento ou a maternidade a possibilidade de cumprirem com sua função feminina, em razão de, se tornarem professoras, que eram vistas como mães espirituais dos alunos.

Vale ressaltar, que mesmo havendo escolas de ensino normal, o ensino ainda permanecia de forma precária tornando-se impossível dar continuidade aos estudos. Esse fato deve-se a falta de investimento na educação fator que não interessava a elite da época, que tinha a possibilidade de enviar seus filhos para estudar fora do país, especialmente, na Europa.

O ensino dividia-se a partir de *status sociais*, em duas formas: escola pública e instrução profissionalizante para as meninas carentes e colégios religiosos internos e as escolas normais para as meninas da classe média. Educar o sexo feminino passou a ser crucial para a sociedade brasileira, afinal eram elas que seriam responsáveis pela educação na infância, seu dever consistia em preparar bons homens, patriotas livres de ameaças para a sociedade.

Embora, surgisse a possibilidade de uma pequena abertura da educação que proporcionasse um ensino reflexivo, no qual as mulheres pudessem compreender sua situação e condição feminina, e não mais voltado para a instrução ao cuidado do lar, para as mulheres a mentalidade patriarcal permanecia como desnecessária, afinal o destino da mulher consistia no casamento “ela precisaria ser, em primeiro lugar, a

mãe virtuosa, o pilar de sustentação do lar, a educadora das gerações do futuro. A educação da mulher seria feita para além dela” (LOURO, 2000, p. 447).

No que estava relacionado, à formação de professores nas escolas normais partia-se da ideia de que as professoras fossem formadas no preceito humanístico fundamentado nos valores morais e cristãos, ou seja, uma educação feminina voltada para normatização dos comportamentos e surgia por meio das escolas normais a possibilidade de ampliar os conhecimentos para o cuidado com o lar e os filhos.

A personificação do ideal de professora da escola elementar foi se cristalizando ao longo de anos, no imaginário social, como uma profissional da virtude, do amor, da dedicação e da vocação. A mistificação da ação educativa é uma das características mais fortes do ideário da professora. Conforme Chanom (2006), a dignidade do ofício, a nobreza de sua missão, a exaltação do zelo só comparáveis às causas religiosas e patrióticas.

A idealização, no entanto, não é um fenômeno singular da sociedade brasileira, mas algo que passou a integrar o imaginário social em diferentes contextos culturais, a partir de determinados momentos históricos. Esse fato, supõe que tal idealização não se deu de forma gratuita, mas que foi construída historicamente para cumprir funções políticas do ideal de professora.

Por trás de todo esse processo, o que realmente desejava-se era o entendimento da docência entendida como um sacerdócio e não como uma profissão, somente assim, justificam-se as desigualdades e hierarquias. Logo, a “missão pedagógica” fortaleceria determinados fatores a permanecerem na invisibilidade. Para Louro (2000), questões salariais, carreira e condições de trabalho não eram objetos a serem reivindicadas. Isso possibilitou ao Estado a ampliação de escolas além do controle sobre docência, conteúdos e ensinamentos.

Estas ideias permitem compreender como se constitui o ambiente escolar e percebe-se que seu espaço passa a adquirir normas e um novo padrão nos currículos, grades, disciplinas e o cotidiano dos alunos passa a ser controlado, observado, tudo deve ser regulado e também o tempo deve ser disciplinado. Esse é um novo espaço no qual as mulheres fazem parte, portanto, a sociedade exigia que fosse vigiado. Mediante isso, “a formação das professoras, portanto, também se faz pela organização e ocupação do tempo, pelo uso dos espaços, pelas permissões e proibições para onde ir ou não ir” (LOURO, 2000, p. 455).

Assim, à docência passa a ser estimulada pela família, porque, determinava o que aquela moça seria, além da valorização social da época. Já no que está relacionado ao contexto das professoras significa ir além dos muros de casa e alcançar um espaço de luta feminina, um lugar para se falar de coisas de mulher e questões de classe social.

Com o passar dos anos as escolas normais passam a adquirir um novo formato, com o número cada vez maior de meninas, começava-se assim, a repensar o processo de formação docente e buscar a transformação das mulheres em professoras e, nesse sentido, pode-se dizer que a formação docente se feminiza e ganha características

peculiares inerentes à condição social da mulher.

Nesse contexto, signos passam a ser incorporados à vida das professoras, afinal elas eram ensinadas a como se portar, o que vestir, falar, como caminhar sentar andar e acima de tudo silenciar sua vida particular. Portanto, tornava-se necessário regulamentar as práticas e condutas, sua função estava acima de seus desejos e vida, e era seu dever abdicar da vida privada por um bem maior, a educação da Pátria.

No início dos anos 1940, percebe-se uma expansão considerável do ensino primário. O enorme aumento de ingresso de alunos e a expansão das escolas fez com que as mulheres ocupassem essa função e o magistério como sagrada missão ganhou o imaginário social e o discurso sobre a importância da educação na modernização do país se tornava foco dos debates políticos e familiares. Lentamente a escola passou a ser um espaço de amparo, acolhimento no qual o cuidado e o afeto são elementos fundamentais, cabendo à boa e zelosa mulher o papel de educadora.

Em 1942, o país sob o regime ditatorial de Getúlio Vargas colocou em vigor a reforma Capanema (1942-1946), por meio da Lei Orgânica do ensino secundário, Decreto-Lei 4.244, que transformava a escola normal em um ramo de ensino profissionalizante, uniforme em todo o país.

A reforma Capanema voltou a defender, novamente, a segregação sexual nas escolas, determinava educação militar para os menores de dezesseis anos, vetava a entrada de pessoas com mais de 25 anos no curso normal, além da segregação sexual, “o recato, o pudor das mulheres, deveria ser preservado judiciosamente nas aulas de educação física”. (ROSEMBERG, 2012, p. 336), Conforme o decreto-lei n.º 4.244, Art. 25, pode-se observar, no ensino secundário feminino, as seguintes prescrições especiais:

1. É recomendável que a educação secundária das mulheres se faça em estabelecimentos de ensino de exclusiva frequência feminina.
2. Nos estabelecimentos de ensino secundário frequentados por homens e mulheres, será a educação destas ministrada em classes exclusivamente femininas. Este preceito só deixará de vigorar por motivo relevante, e dada especial autorização do Ministério de Educação.
3. Incluir-se-á, na terceira e na quarta série do curso ginásial e em todas as séries dos cursos clássico e científico, a disciplina de economia doméstica.
4. A orientação metodológica dos programas terá em mira a natureza da personalidade feminina e bem assim a missão da mulher dentro do lar. (BRASIL, 1942).

Ao final da década de 1940, após o governo de Getúlio Vargas, impera no Brasil uma luta contra o autoritarismo associado às influências liberais norte-americana e a sociedade adquire um novo comportamento, acelera-se o processo de industrialização e urbanização. Frente a este novo panorama social, as professoras do ensino primário passam a ganhar uma nova característica, de acordo com Saviani (2014, p. 44), “a

ação da professora primária passou a ser vista como uma forma de diminuir a miséria do povo”. Assim, construía-se a imagem da professora em favor do bem social e do progresso da pátria, mas com o ideal de jamais esquecer seu dever maior com o lar, marido e o cuidado dos filhos.

Nessa perspectiva, o magistério passou a ser representado como a possibilidade de ampliação dos estudos para a moça. O campo científico vai dar espaço às teorias psicológicas e sociológicas, que passam a ser foco nos debates. Neste contexto, o *status* de professora passa a adquirir um novo caráter, a de educadora e surge a possibilidade de ascensão profissional no campo educacional.

No entanto, mesmo sendo, muitas vezes, mais qualificadas que os homens, sua nomeação para cargos de direção ou inspetoras eram, na maioria das vezes, negados, isso em decorrência da mentalidade social que vigorava até o momento e, também, porque os cursos normais não habilitavam para o curso superior, limitando-se, assim, as oportunidades de ampliação dos estudos.

Apesar da difícil ascensão profissional, as mulheres não se mantiveram fora dos movimentos de reivindicações em prol do direito de liberdade e igualdade. Fischer (2005), em seu livro “Professoras: Histórias e discursos de um passado presente”, apresenta que alguns jornais, antes de 1950, traziam reportagens de um movimento de professoras primárias do estado do Rio Grande do Sul que reivindicam dignidade na carreira profissional. Nessa perspectiva, estes dados contribuem para discordar do discurso social criado pela ideia da missão ou vocação feminina para o magistério, e sim, ser visto com uma carreira profissional e a luta pelo seu status social.

Outro fator de destaque é que grande parte dos meninos conseguia o diploma universitário, porém, as mulheres mal conseguiam concluir o ensino secundário e as que completavam optavam pela carreira de enfermagem ou magistério.

É preciso evidenciar que a vida das meninas, desde a infância até a vida adulta, era controlada por signos que buscavam conduzir os caminhos a serem seguidos no universo feminino. Os meninos, quando fora do ambiente escolar, dedicavam-se a jogos e brinquedos que estimulassem seu raciocínio. As meninas fora do espaço escolar, dedicavam-se as leituras de romances e revistas femininas. Desse modo, “muitas dessas publicações literárias e periódicas, conjuntamente com informações obtidas na escola, difundiam regras de etiqueta e noções de elegância que seriam provavelmente colocadas na vida adulta” (AREND, 2012, p. 72).

Em meados da década de 1950, a escola normal passa a ter a equivalência ao curso médio e a dar acesso ao ensino superior, fato que nos anos 1960 repercute na transformação do ensino secundário, o qual também se feminiza, pois, as professoras que concluíram o ensino superior, passam a entrar nesse espaço para dar aula. As escolas públicas e privadas passam a ser mistas, o que possibilita que ambos tenham acesso ao mesmo conteúdo minimizando as desigualdades no acesso aos estudos.

Em 1961 é aplicada a lei n.º 4024/61 - Lei de Diretrizes e Bases Nacional (LDB) que regulariza as bases do sistema educacional em todo país inclusive do ensino normal.

Fato que faz com que as mulheres da classe média reivindicassem sua participação no mercado de trabalho qualificado. Dessa maneira, as mulheres buscaram a qualificação, isto pode ser percebido pelo considerável número de mulheres nas universidades que almejavam carreiras consideradas até então masculinas.

Porém, o golpe militar de 1964 e a efervescência os grupos estudantis fazem com que o governo passe a ter um novo olhar a respeito da educação. Os discursos governamentais vislumbram o magistério como uma possibilidade de transmitir a ordem e o progresso pautado pela moral e cívica. Com o regime de ditadura implantado no Brasil, a repressão aos movimentos sociais e o controle sobre as atividades educacionais repercutem no país. Assim, a política passa a regulamentar as ações educativas as ações em relação ao ensino devem ser vigiadas, e a professora ou mãe espiritual, conforme Louro (2000), deve ser substituída pela profissional do ensino, voltada para a moral e o amor à pátria.

Com a profissão estabelecida, neste novo cenário, alguns direitos são conquistados pelos professores(as), segundo Almeida (1998), como: “jornada de trabalho compatível, salários não diferenciados dos salários masculinos, aposentadoria aos 25 anos de serviço, licenças de saúde e maternidade, entre outros benefícios”. Nota-se que, a profissão docente passa a adquirir uma identidade, logo faz-se necessário sua regulamentação.

Na década de 1970, a ditadura militar atingiu todo setor escolar e todas as manifestações de caráter político foram proibidas e a escola passou a ser a via principal para pregar o amor à pátria. A escola normal secundária é extinguida e a lei 5692/71 trouxe novas normas para o ensino normal. Conforme Art. 20. “O ensino de 1.º grau será obrigatório dos 7 aos 14 anos, cabendo aos Municípios promover, anualmente, o levantamento da população que alcance a idade escolar e proceder à sua chamada para matrícula.”

Nos anos 1980, uma nova Lei de Diretrizes e Bases (LDB) determina que todo o professor da educação básica tenha o diploma superior obtido nos institutos superiores de educação. O processo de feminização do magistério já estava concluído e o discurso em torno de profissionalismo do magistério passa a ter continuidade. E, na sequência, conforme estabelecido pela Lei de Diretrizes e Bases (LDB Lei nº 9.394/1996), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) deve nortear os currículos dos sistemas e redes de ensino das Unidades Federativas, como também as propostas pedagógicas em todo o Brasil. A *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)* é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais para todos os brasileiros está orientada pelos princípios éticos, políticos e estéticos traçados pelos Diretrizes Curriculares Nacionais que direciona para a constituição de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nota-se que a importância do magistério para a vida das mulheres torna-se um desejo da sociedade moderna e o universo feminino apropria-se desse “saber fazer” e, nesse contexto, o trabalho docente passa a adquirir contornos diferentes e as relações sociais se estabelecem. Conforme Fontana, “Ser professora implica em poder e autoridade, ainda que exercida sobre crianças o que confere, a uma mulher uma condição que ela não encontra em outras instituições” (1997, p. 97). Assim, a instituição de ensino é o espaço que possibilita o universo feminino se constituir ainda que veladamente como “mulher” verdadeiramente e não como objeto.

Logo, se pensarmos na importância da desconstrução do machismo e no processo histórico de feminização do magistério, há espaço para o campo do debate que permite às mulheres professoras compreenderem sua história e reforçar a importância do estudo de gênero na escola. A sociedade contemporânea necessita compreender a importância da história e do processo de feminização do magistério no Brasil para, assim, buscar a desconstrução de paradigmas machistas e caminhar para o entendimento de uma sociedade com igualdade de gênero, que só acontece por meio transformação social e cultural, que se sacraliza pelo ensino.

REFERÊNCIAS:

ALVES, G. da R. do A.; BECKER, E. L. S. **Manuais de etiqueta e civilidade (1940-1970): Abordagem histórica na formação de professoras.** Em elaboração. Mestrado em Ensino de Humanidades e Linguagens. Universidade Franciscana, 2018.

ALMEIDA, C. C. **Bruxas, Santas e Professoras: a Limpeza da Imagem da Mulher e o Magistério Como Profissão Feminina.** Ed. Prisma, 2016.

ALMEIDA, J.S. **De mulher e educação: a paixão pelo possível** - São Paulo: Editora UNESP, 1998. - (Prismas).

_____. Mulheres na educação; missão, vocação e destino? A feminização do magistério ao longo do século XX. In: Dermival, S. et all. **O legado educacional do século XX no Brasil.** Campinas: Autores Associados, 2014.

AREND, S. F. Trabalho, escola, lazer. In: BASSANEZI, PINSKY, PEDRO, **História das mulheres no Brasil.** São Paulo: Contexto/Editora, 2012.

AZEVEDO, F. **A cultura brasileira.** 4^oed. Brasília, DF: Universidade de Brasília, 1963.

BRASIL. **Lei de 15 de outubro de 1827.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/lim-15-10-1827.htm>. Acesso em 08. jan, 2018.

BRASIL. **Decreto-Lei Nº 4.244, DE 9 DE ABRIL DE 1942.** Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4244-9-abril-1942-414155-publicacaooriginal-1-pe.html>.> Acesso em 10.fev,2018.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Base de 1971 - Lei 5692/71 - Lei no 5.692, de 11 de agosto de 1971.**

Disponível em: <<https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/128525/lei-de-diretrizes-e-base-de-1971-lei-5692-71>>. Acesso em: 06.jan,2018.

BRASIL. **LEI Nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Disponível em: < <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em 10.dez,2017.

CAMPOS, M. C. S. de S. **A formação dos professores no Brasil: do Império á republica**. Cadernos CERU, SP: 1991.

CHANOM, M. Eixo temático I - **Políticas educativas na América Latina: consequências sobre a formação e o trabalho docente**. UERJ - RJ, 2006.

FICSHER, B. T. D. **Professoras: histórias e discursos de um passado presente**. Pelotas, RS: Seiva Publicações, 2005.

FONTANA, R. A. **Como nos tornamos professores?** Aspectos da constituição do sujeito como profissional da educação. Campinas, SP, 1997. Tese de doutorado.

LOPES, E. M. T. **Da Sagrada missão pedagógica**. 2ª ed. BH, Autêntica editora 2017.

LOURO, G.L. Gênero e Magistério: Identidade, História, Representação. In: CATANI, D. et al. (org.) **Docência, memória e gênero: estudos sobre formação**. SP: Escrituras Editora, 1997.

_____. Mulheres na sala de aula. In: DEL PRIORE, Mary (Org. et al). **História das mulheres no Brasil**. SP: Contexto/Editora, 2009.

_____; WEEKS, J; HOOKS, D. B; PARKER B.R; BUTLER, J. **O corpo educado**. 2ª ed. BH, 2000.

ROSEMBERG, F. Mulheres educadas e a educação de mulheres. In: DEL PRIORE, M. (Org. et al). **História das mulheres no Brasil**. SP: Contexto/Editora, 2012.

SAVIANI, D.; ALMEIDA, J. S. de; ROSA, F.; VALDEMARIN, V.T. **O legado educacional do “breve século XIX” brasileiro**. Campinas, SP 2014.