



Formação do magistério feminino e a concepção de educador em Anísio Teixeira

Female teacher training and the role of education in Anísio Teixeira

Renata Maldonado da Silva
r.maldonado@globo.com

Resumo: O artigo discute algumas das principais idéias do educador Anísio Teixeira em relação ao processo de organização e profissionalização do magistério no Brasil ao longo das primeiras décadas do século XX. Pretende-se, ainda, analisar como o trabalho docente foi sendo organizado pelo Estado durante o século XIX e sua posterior feminização, possibilitando a entrada da mão-de-obra feminina no mercado de trabalho.

Palavras-chave: educação feminina, organização do magistério no Brasil, Anísio Teixeira.

Abstract: This article discusses a few ideas of the educator Anísio Teixeira about the process of the teachers' organization and professionalization in Brazil during the first decades of the 20th century. It also analyzes how the teacher's work was organized by the state during the 19th century and its subsequent "feminization", through which women entered the labour market.

Keywords: women's education, organization of the teaching profession in Brazil, Anísio Teixeira.

Introdução

O objetivo principal deste trabalho é o de analisar a concepção de educador proposta por Anísio Teixeira, relacionando-a com o desenvolvimento da formação do magistério no Brasil. Pretende-se destacar as idéias do educador baiano em relação à organização do trabalho docente, considerando-o enquanto um ofício fundamentalmente exercido por mulheres.

Anísio Teixeira foi um dos intelectuais modernos de seu país, cujas

idéias e práticas tiveram grande repercussão no pensamento educacional brasileiro, durante a maior parte do século XX. A formação de professores foi um dos problemas que ocupou um lugar central em toda a sua obra. O mesmo, em vários dos seus escritos, defendeu a organização e a profissionalização do magistério primário, como um dos requisitos essenciais para o desenvolvimento do país.

A preocupação de Anísio em relação à formação de professores é bastante extensa. Esteve presente em

diversos momentos de sua vida e percorreu toda a sua obra. Destaca-se, aqui, o período em que exerceu a Diretoria de Instrução Pública do Distrito Federal, em 1931. Anos mais tarde, com a criação da Universidade do Distrito Federal, ele voltará a tocar neste assunto, defendendo a formação em nível superior para o magistério primário. Não se pretende, neste artigo, elaborar a trajetória histórica do autor em tela e esgotar todo o seu pensamento sobre esta questão, em função da extensão do tema.

Propõe-se, aqui, analisar alguns dos principais escritos de Anísio Teixeira, que abordaram a sua concepção de educador, neste período recente da história da educação brasileira, relacionando-a com o processo de constituição do magistério. Busca-se compreender quem eram os sujeitos que exerciam a profissão neste contexto histórico e que foram contemplados no discurso do educador baiano.

É importante, no entanto, para se compreender o pensamento de Anísio sobre a formação dos educadores, saber como se estabeleceu o processo de desenvolvimento do magistério, enquanto profissão, no final do século XIX e início do XX. Já neste período, no Brasil, o magistério estava claramente caracterizado como um trabalho exercido fundamentalmente por mulheres.

A presença feminina no magistério, inicialmente no ensino primário, não ocorreu de modo espontâneo. Trata-se de um processo que foi gestado lentamente, a partir das transformações que ocorreram na sociedade brasileira em fins do século XIX. No entanto, esta característica é fundamental para que se compreenda o posterior desenvolvimento da profissão, ao longo do século XX, no qual Anísio ocupará um papel central.

A constituição do magistério no Brasil

Durante todo o período colonial brasileiro, o ofício de ensinar foi monopolizado pela Igreja Católica, através dos padres jesuítas. Estes se dedicavam a educar os filhos homens das classes dominantes, que, em sua maioria, iriam completar seus estudos no exterior. Havia, ainda, uma preocupação com alguns membros das comunidades indígenas, que, através da catequização, aprendiam as primeiras letras.

Após a expulsão dos jesuítas, em

1759, pelo Marquês de Pombal, o ensino passou a ser realizado por outras ordens religiosas e por professores leigos, conhecidos como “mestres-escolas” (Villela, 2003). Este era ministrado de forma precária, já que as pessoas que realizavam estas atividades eram pouco preparadas ou com quase nenhuma instrução. Segundo Campos e Silva (2002, p. 15), “a capacidade avaliada para o desempenho da função se resumia à possibilidade de ler e escrever com boa letra”.

Este processo perdurou até meados do século XIX. A partir da transferência da Corte portuguesa, iniciou-se um controle maior do Estado sobre a educação, assim como tentativas de constituição do ensino primário. Neste período, a organização da atividade docente sofrerá modificações, pois os antigos professores serão progressivamente substituídos por outros, agora funcionários do Estado.

Entre as medidas mais importantes para a organização da profissão docente, destaca-se a criação das escolas normais provinciais. Cabia às províncias a responsabilidade de gestão do nascente sistema escolar. Neste contexto, foi criada, em 1835, a primeira escola normal do Brasil, em Niterói, antiga capital da província do Rio de Janeiro.

Villela (1990, p. 100) afirma que o processo de expansão das escolas normais provinciais a partir das décadas de 1830 e 1840, em todo o Brasil, deve ser compreendido a partir do projeto do “Estado” imperial de “funcionarização” dos docentes. Por meio disso, a profissão foi sendo gradativamente institucionalizada e seu estatuto socioprofissional alterado, à medida que os professores adquiriram um conhecimento mais especializado.

As escolas normais surgiram em um contexto histórico de grandes disputas entre as duas principais correntes políticas (liberais e conservadores), hegemônicas ao longo de todo o século XIX. Entre as décadas de 1830 a

1850, o cenário político nacional era hegemonicamente dominado pelo grupo conservador. Uma de suas estratégias foi a criação de instituições que ampliassem a sua esfera de poder, disseminando suas ideologias para o conjunto da sociedade.

Na ideologia conservadora dominante da época, a instrução seria um dos pilares centrais para que o país atingisse estágios civilizatórios mais elevados. Os professores eram vistos, portanto, como agentes reprodutores destes ideais, buscando uniformizar padrões de comportamento. Seriam, ainda, um dos pilares centrais no processo de conquista da hegemonia pelos grupos políticos em disputa.

A feminização da profissão

A escolarização elementar iniciada pelos jesuítas, no período colonial, era interdita às mulheres da época, mesmo para as pertencentes às classes dominantes. Estas eram proibidas de sair de suas casas, a não ser acompanhadas de seus pais ou maridos, para exercer atividades de cunho religioso. Somente a partir de meados do século XVII, com o surgimento das ordens religiosas, as mulheres das classes mais altas puderam receber algum tipo de instrução, além de aulas preparatórias para o desenvolvimento das habilidades domésticas, essenciais à condição feminina.

Para as mulheres das classes mais pobres, juntamente com os escravos e os trabalhadores pobres, eram interditas quaisquer formas de escolarização formal. Estas recebiam desde cedo uma educação voltada para o trabalho, as atividades domésticas ou a criação dos irmãos menores. Esta situação permaneceu até o final do século XIX, quando surgiram iniciativas com o objetivo de arregimentar membros das classes populares para o mercado de trabalho. De acordo com Louro:

As últimas décadas do século XIX apontam, pois, para a necessidade de educação para a mulher, vinculando-a à modernização da sociedade, à higienização da família, à construção da cidadania dos jovens. A preocupação em afastar do conceito de trabalho toda a carga de degradação que lhe era associada por causa da escravidão e em vinculá-lo à ordem e progresso levou os condutores da sociedade a arremeter as mulheres das classes populares. Elas deveriam ser diligentes, honestas, ordeiras, asseadas; a elas caberia controlar seus homens e formar os novos trabalhadores e trabalhadoras do país [...] (Louro, 2004, p. 247).

O surgimento de indícios do futuro modo de produção capitalista brasileiro, através de uma incipiente industrialização, acarretou na construção de um novo modelo de educação que deveria incluir os trabalhadores pobres e os imigrantes. A escola, até o final do século XIX, antes restrita a uma pequena parcela da população, teve que atender progressivamente também às classes trabalhadoras. Estas necessitavam ter acesso à educação básica para ocupar novos postos de trabalho.

As escolas normais provinciais, criadas neste contexto, como já foi dito, tinham o objetivo de formar professores e professoras que pudessem elevar a qualidade do ensino ministrado no país. Embora as moças e rapazes estudassem em classes separadas, com conteúdos curriculares distintos, foi sendo aceita socialmente a idéia de que as mulheres poderiam frequentar as escolas.

O processo de feminização nas escolas normais, portanto, não ocorreu de modo instantâneo. Inicialmente, não havia claramente uma intenção do Estado em receber alunas. Durante as primeiras décadas de fun-

cionamento da Escola Normal de Niterói (1835-1851), não havia uma única mulher matriculada¹. Somente após a recriação da instituição, em 1862, é que esta se organizou para o recebimento de moças e rapazes, em dias de aula alternados. A partir de 1880, o número de moças matriculadas já ultrapassava o de rapazes.

Neste quadro, o destino das mulheres estava selado às duas premissas básicas: o magistério primário e o casamento. Hypolito (1997) afirmou que, a partir de meados do século XIX, o processo de feminização do magistério já estava consolidado no Brasil. De acordo com o mesmo autor, este fenômeno ocorreu a partir de um conjunto de fatores, tais como: a adequação das atividades docentes às “características femininas” e a aceitação social de que as mulheres poderiam, em alguns casos, exercer esta profissão.

Louro (2004) apontou que o movimento de feminização do magistério primário estaria relacionado com o desenvolvimento do processo de urbanização e industrialização que ampliou as oportunidades de trabalho para os homens. A expansão cafeeira do final do século XIX também é um dos fatores que teriam impulsionado o mercado de trabalho masculino. Gradativamente, os homens abandonaram as salas de aula e passaram a se dedicar a outras ocupações, na maior parte dos casos, mais rentosas. Por outro lado, as mulheres também ansiavam em ampliar seus universos, restritos até então ao ambiente familiar e à Igreja.

A mesma autora, acima citada, enfatizou que este processo não ocorreu sem críticas ou resistências. Embora, em fins do século XIX, houvesse muitos defensores da entrada da mulher no mercado de trabalho, ain-

da incipiente, através do magistério primário, esta idéia também suscitava oposições. Para os primeiros, a principal função das mulheres seria a maternidade, e a docência seria, assim, sua extensão, ampliando e aprimorando a natural função feminina. Para os representantes do segundo grupo, não se poderia esquecer a inegável natural inferioridade da mulher frente ao homem.

Outras autoras, como Campos e Silva (2002), assinalaram que houve uma conjunção de fatores que permitiram o processo de feminização do magistério. Dentre eles, destacam-se a transformação nos valores vigentes e o aumento da inserção das mulheres no espaço público, e dos próprios ajustes sociais que ocorreram na profissão para que esta se feminizasse. Mesmo na origem, a docência não era um trabalho com salários muito compensadores. Inicialmente, porém, foi ocupado por mulheres de classes sociais mais altas, que podiam exercer a profissão e para as quais o salário não era fundamental. Isto, inclusive, foi um dos fatores que contribuíram para a permanência dos baixos salários.

Pode-se dizer que, embora o magistério tenha possibilitado que algumas parcelas do sexo feminino tivessem maior inserção na esfera pública, este movimento não ocorreu sem perdas. A organização curricular diferenciada nas escolas normais, que perdurou até o final do século XIX, estabelecia critérios diferenciados entre homens e mulheres para o exercício da docência. Conforme Villela:

[...] os mecanismos de exclusão do saber pode ser percebido em relação às mulheres. Não eram formalmente proibidas de frequentar as escolas; no entanto, a seleção se operava através

¹ Segundo Villela (1992), a primeira fase da Escola Normal de Niterói se inicia com a sua criação, em 1835, até sua extinção, em 1851. Em 1862, esta foi reinaugurada.

da redução do conteúdo do currículo das escolas femininas. Elas deveriam aprender a ler, a escrever e a fazer as quatro operações. A parte relativa a decimais e proporções, bem como o estudo da geometria, que fazia parte do currículo dos meninos, eram interditados às meninas. Estas aprendiam, em contrapartida, a coser e bordar e os demais “mistérios próprios da educação doméstica” (1992, p. 32).

Esta concepção diferenciada dos currículos possibilitava que a discriminação sofrida pelo sexo feminino atuasse a partir de duas perspectivas. Primeiramente, porque, ao impossibilitar às mulheres o mesmo conteúdo curricular ministrado para os homens, são reforçados os preconceitos em relação às capacidades intelectuais das moças. Estas seriam “naturalmente” diferentes dos homens e, por isso, teriam que ter acesso a outros tipos de saberes.

Em segundo lugar, a ausência de um currículo unificado causava perdas salariais concretas para as professoras. Como elas não tinham acesso a disciplinas, como matemática e geometria, mais valorizadas socialmente, elas ganhavam menos. Mesmo após a unificação do currículo, em fins do século XIX e durante o século XX, as escolas normais não ofereciam estes cursos em profundidade.

O processo de feminização do magistério se acentuou no decorrer do século XX. Em 1911, as mulheres correspondiam a 85,12% do total dos diplomados do curso normal do estado de São Paulo. No Distrito Federal, em 1901, a Escola Normal já era voltada exclusivamente para as moças. Campos e Silva (2002) acreditam que a intensa penetração do sexo feminino reforçou a imagem do magistério como uma profissão de segunda linha. Sendo vista como uma atividade complementar ao trabalho doméstico, não havia necessidade de especialização.

As professoras

Em suas primeiras décadas de constituição, percebe-se que o magistério possibilitou que as mulheres das classes mais abastadas tivessem acesso a um maior grau de instrução. A conquista de maior liberdade também é outro elemento que deve ser apontado, pois, através deste, as moças puderam ter contato com outras idéias e efetivamente, ter maior inserção no espaço público.

Almeida (1998) afirmou que, durante séculos, o acesso das mulheres a quaisquer tipos de trabalho assalariado era reprovado socialmente. Somente eram aceitos a filantropia e o trabalho voluntário em obras de caridade para as mulheres de elite. A autora aponta para a permanência dos valores burgueses veiculados socialmente, pois o trabalho para as mulheres das classes mais pobres sempre foi aceito.

As características do trabalho docente, nesse sentido, atendiam à então nascente mão-de-obra feminina no mercado de trabalho. Mesmo tendo salários baixos, a profissão permitia a conciliação com as atividades domésticas, em função da curta jornada de trabalho e das férias escolares. Além disso, o magistério não colocava em risco as principais funções sociais das mulheres neste período, que eram a de esposa e mãe.

É importante destacar que, durante muito tempo, o magistério sequer foi considerado como um trabalho. O discurso social foi organizado com o objetivo de aceitar indivíduos que tivessem uma vocação natural para o seu exercício. Afinal, a mulher era considerada uma educadora nata, pois seria responsável pela formação das futuras gerações na sua família. Isto, no entanto, também foi um dos elementos que garantiram a manutenção da baixa remuneração da profissão. Na medida em que o “trabalho” era visto como uma ocupa-

ção complementar, ocasional, isto contribuiu para que este fosse exercido por indivíduos que não tinham outras possibilidades no mercado de trabalho ou, como algumas mulheres da época, que não necessitavam fundamentalmente desta renda.

Para Louro (2004), outro fator que contribuiu para a baixa remuneração da profissão refere-se à sua própria concepção. Apesar do magistério ter sido aceito como um trabalho fora de casa, efetivamente exercido por mulheres, este sempre era visto como uma ocupação transitória. Em uma sociedade em que a maior aspiração feminina era o casamento, assim que este se empunha, qualquer outra atividade deveria ser abandonada. Isto, inclusive, caracterizou os cursos de formação de professores durante muitas décadas, a partir dos sentidos comuns reinantes, como “espera-marido”.

Novos atores em cena

A instalação da República é marcada pela influência de intelectuais ligados ao Estado, que, em busca de romperem com o caráter retrógrado do passado imperial, acreditavam que a educação poderia provocar profundas transformações na sociedade. Através dela, poder-se-ia aspirar à construção de um país mais moderno e democrático. Isto se concretizaria através da eliminação do analfabetismo e, conseqüentemente, da expansão do sistema escolar (entusiasmo pela educação), assim como pela melhoria das condições de funcionamento das escolas (otimismo pedagógico).

Este embate de idéias que marcou profundamente a primeira República deve ser entendido também com o aparecimento de novas questões no cenário educacional brasileiro. Após o término do conflito internacional de 1914-1918, estes novos intelectuais tiveram contato com outras concep-

ções de educação em voga no período, das quais destacamos a influência do pensamento do educador norte-americano John Dewey. Este terá uma importância crucial na formação de Anísio enquanto educador.

Esse contexto possibilitou que os jovens intelectuais brasileiros concretizassem uma série de reformas educacionais, em vários estados, no decorrer da década de 1920. Destas, destaca-se a de Anísio Teixeira, na Bahia, em 1925, e a de Fernando de Azevedo, em 1928, no Distrito Federal. Estas tiveram por objetivo promover remodelações na estrutura do ensino dos estados, a partir da influência das idéias escola-novistas em voga na época.

Influenciados por um intenso nacionalismo que aflorou no pós-guerra, os “pioneiros” acreditavam que o investimento do Estado na educação era condição *sine qua non* para que o país se desenvolvesse. Criticavam o modelo educacional excludente, no qual grandes parcelas da população permaneciam à margem do sistema escolar. Além disso, havia os embates travados por estes contra o monopólio da Igreja Católica, que impedia que mudanças mais profundas neste setor fossem realizadas.

A existência de diferentes projetos educacionais culminou na publicação do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1994 [1932]) pelos jovens intelectuais progressistas. Embora estes formassem um grupo bastante heterogêneo, pode-se destacar a defesa conjunta pela escola pública obrigatória, laica e gratuita. Apontavam, ainda, para o compromisso que o Estado deveria assumir com a educação, nos mais diversos níveis de ensino.

Neste contexto, a figura de Anísio Teixeira ganha especial destaque. A luta pela democratização da educação, vista como um instrumento de libertação do homem, é vigente em seu pensamento. Segundo ele, a educação se-

ria um dos principais veículos na ruptura de um modelo social aristocrático, vigente até então no país. O projeto da modernidade, então em curso no Brasil, deveria ser capaz de integrar as classes populares. Estas teriam maior participação política e maior autonomia através da sua inserção no sistema escolar formal.

Para o autor, o papel dos profissionais da educação seria central no desenvolvimento de uma sociedade mais democrática. Estes é que, efetivamente, seriam responsáveis pela formação dos novos cidadãos que estariam sendo integrados socialmente por meio do ensino. A necessidade de melhorar a qualificação dos professores, combatendo o que ele chamou de improvisação, é constante em sua obra.

Inicialmente, a formação de docentes se dava consecutivamente à conclusão do ensino elementar. Somente em meados do século XX, o curso normal irá se articular ao ginasial, com a reforma de 1928, no Rio de Janeiro. No entanto, esta formação ainda estaria muito aquém da pretendida pelo educador baiano. Por isso, ao assumir o cargo de Diretor de Instrução Pública do Distrito Federal da Escola Normal, em 1932, este transformou a antiga instituição em Instituto de Educação.

A criação do Instituto de Educação ocupava um *locus* central no projeto de implementação da reforma do sistema educacional do Distrito Federal. De acordo com este, a importância em elevar a qualidade do ensino do mestre, assim como seu preparo técnico e cultural, eram condições imprescindíveis para a superação da crise do sistema educacional brasileiro.

O mesmo autor criticava, sobretudo, o autodidatismo e a improvisação estabelecidos no trabalho docente, desde os seus primórdios. Para ele, o modo como os cursos de formação de professores eram organizados era incipiente e proporcionavam uma for-

mação pouco profissionalizante. A constituição do magistério enquanto profissão era sua meta, e, para isso, os professores deveriam ter uma formação ampliada da sua cultura geral, sem se colocar exclusivamente a serviço do mercado de trabalho. A fim de atingir este objetivo, seria fundamental que o curso normal se desvinculasse do nível secundário e adquirisse o nível universitário.

A concepção de que o educador deveria ser, primeiramente, um intelectual, é central no pensamento de Anísio. Este defende a idéia da necessidade de especialização do profissional do ensino que seria adquirida quando as escolas normais tivessem o estatuto de ensino superior. O ensino secundário seria, portanto, o primeiro requisito para a docência. Para Teixeira (1936), o trabalho do professor deveria estar necessariamente vinculado à vida e à relação desta com o conhecimento. Era contra, portanto, qualquer tipo de formação excessivamente técnica ou livresca, que em nada contribuíam para o aprimoramento do trabalho do mestre.

Com base nestas justificativas, foi viabilizada a entrada da Escola de Educação na Universidade do Distrito Federal, em 1936. A proposta de Teixeira era a de, além de formar professores primários e secundários, “fazer do Instituto uma escola de pesquisas educacionais e de cultura superior no campo pedagógico” (Nunes, 1991, p. 361). Defendia, sobretudo, uma formação de professores que contemplasse os estudos filosóficos, as ciências e a arte. Anísio afirmou que:

Não se trata, pois, de criar propriamente uma “ciência da educação”, que, no sentido restrito do termo, como ciência autônoma, não existe nem poderá existir; mas de dar condições científicas à atividade educacional, nos seus três aspectos fundamentais – de seleção de material para o currículo, de métodos de ensino e dis-

ciplina, e de organização e administração das escolas. Por outras palavras: trata-se de levar a educação para o campo das grandes artes já científicas – como a engenharia e a medicina – e de dar aos seus métodos, processos e materiais a segurança inteligente, a eficácia controlada e a capacidade de progresso já asseguradas às suas predecessores relativamente menos complexas (Teixeira, 1957a, p. 5-22).

A inserção dos alunos da universidade nos estudos de ciências sociais, humanas e em algumas disciplinas das ciências exatas proporcionou uma mudança no papel do professor neste momento histórico. Teixeira pretendia possibilitar uma formação distinta das gerações anteriores, baseada essencialmente nas humanidades clássicas e no aprendizado pela prática. Este acreditava que a pedagogia poderia atingir o *status* de ciência, permitindo que os educadores desenvolvessem teorias e práticas próprias, assim como hipóteses de trabalho, que os auxiliassem a desenvolver uma postura investigativa da realidade. Destacava, ainda, que:

Os educadores – sejam professores, especialistas de currículo, de métodos ou de disciplina, ou sejam administradores – não são, repitamos, cientistas, mas, artistas, profissionais, práticos (no sentido do *practitioner* inglês), exercendo, em métodos e técnicas tão científicas quanto possível, a sua grande arte, o seu grande ministério. Serão cientistas como são cientistas os clínicos; mas sabemos que só em linguagem lata podemos efetivamente chamar o clínico de cientista (Teixeira, 1957b, p. 5-22).

O educador, nesta concepção, deveria ser capaz de construir um pensamento científico acerca do seu objeto de estudo, ou seja, o trabalho docente. Para atingir esta finalidade, os professores deveriam ter uma formação abrangente, que englobasse as ciências humanas em geral, da qual se destacam a filosofia e as ciências

sociais aplicadas. Deveria desenvolver uma técnica sobre seu trabalho e, acima de tudo, vê-lo também como arte. Anísio enfatizava que:

Ensinar não é somente uma ciência aplicada ou uma arte industrial e técnica como a engenharia. Nem mesmo é como a medicina, onde a parte exata dos conhecimentos, embora menor, já permite certas aplicações perfeitamente seguras e pessoais. Na escala em que teríamos de distribuir a engenharia, a medicina e a educação, esta última, como ciência aplicada, está ainda tão distante das demais que realmente quase se confunde com as artes e, entre elas, com as chamadas belas-artes. Se, pois, ensinar participa assim tão profundamente deste caráter artístico, não podemos crer que uma pessoa, somente por muito aprender psicologia e sociologia educacional, venha amanhã a ser um ótimo professor primário (Teixeira, 1936, p. 226).

De acordo com o autor, o trabalho dos mestres equivaleria ao dos cientistas. Era recorrente a comparação do trabalho docente com o dos médicos. Para ele:

O educador, com efeito, estudando e resolvendo os problemas da prática educacional, obedecerá às regras do método científico, do mesmo modo que o médico resolve, com disciplina científica, os problemas práticos da medicina: observando com inteligência e precisão, registrando essas observações, descrevendo os procedimentos seguidos e os resultados obtidos, para que possam ser apreciados por outrem e repetidos, confirmados ou negados, de modo que a sua própria prática da medicina se faça também pesquisa e os resultados se acumulem e multipliquem (Teixeira, 1957b, p. 1-3).

O educador baiano acreditava que a complementação da formação do magistério estaria na possibilidade dos alunos exercerem seu ofício através da prática de ensino. Com este objetivo, foram criados espaços anexos à Escola

de Educação, em que os alunos poderiam exercitar a prática docente.

A criação do Instituto de Educação e a incorporação da Escola de Educação à UDF proporcionaram algumas modificações no modo como os professores eram representados socialmente. Estas instituições, conhecidas por veicular um ensino de excelência, destacaram-se das demais existentes no país. Foram bastante valorizadas, sendo, para muitas mulheres, o mais alto grau de instrução que estas poderiam atingir.

Acácio (1995) salientou que a clientela do Instituto de Educação era composta por moças das classes médias, médias baixas e algumas filhas de operários. No entanto, o rigor e a exigência exigidos às normalistas conferiu à instituição um certo caráter elitista. Por outro lado, é fato que estas medidas auxiliaram a conferir um certo *status* à profissão docente, que perdura até hoje no imaginário das alunas que o freqüentaram nesta época.

O rigor do processo de formação do mestre e a exigência da sua competência profissional por Teixeira eram justificados por um projeto que almejava atender às emergentes classes médias urbanas. Fruto do pragmatismo americano e do liberalismo, este modelo considerava a educação como a principal atividade dentro da organização social e que poderia amortecer os conflitos entre as classes sociais.

Nas décadas de 1930 e 1940, quando Anísio buscava implementar a especialização do trabalho docente, o magistério era já claramente considerado um trabalho feminino. As moças das classes médias urbanas, contudo, nem sempre davam prosseguimento à carreira de professora. Muitas, inclusive, o viam como um estágio para o casamento. Campos e Silva (2002), contudo, apontam para o fato de que, para grande parte das mulheres das classes mais pobres, o magistério significou a possibilidade de garantir as suas subsistências e de ascenderem socialmente

através de uma profissão vista como para as classes médias.

As escolas normais possibilitaram, contudo, que grandes parcelas do sexo feminino, mesmo que não fossem exercer efetivamente a carreira docente, se dirigissem para outros setores da economia. Se estas não tivessem conquistado o direito à educação, este processo não teria ocorrido. Nesse sentido, o magistério poderia ser considerado como um ponto de partida para as conquistas que se seguiram, como o direito ao voto e a licença maternidade (Almeida, 1998). Deve ser compreendido como o possível espaço profissional a ser ocupado pela moças no início do século, com as barreiras impostas pela sociedade à condição feminina.

Considerações finais

Pretendeu-se, aqui, discutir alguns aspectos do processo de constituição do magistério no Brasil e a centralidade do pensamento de Anísio Teixeira na organização do trabalho docente. Para ele, a educação seria condição primordial para que o Brasil pudesse, efetivamente, tornar-se uma nação moderna, integrando as classes populares e as nascentes classes médias urbanas neste projeto. Através da educação, estas classes sociais, até então “esquecidas” pelo Estado, poderiam adquirir uma relativa autonomia e o estatuto de cidadãos.

Para Anísio, a educação seria o principal instrumento na organização social, possibilitando que o país rompesse com o seu passado aristocrático-rural, representado pelo Império e pela Igreja, para uma sociedade urbano-industrial. O educador considerava o papel a ser exercido pelos professores como fundamental na viabilização deste novo projeto a ser efetivado pelo Estado. Para isso, estes deveriam ter uma formação mais especializada, que ampliasse os seus campos de co-

nhecimentos e os tornasse trabalhadores intelectuais.

Neste contexto, contudo, o magistério ainda não era socialmente aceito como um trabalho especializado. Isto se relaciona com o processo de constituição deste ofício, a posição atribuída pelo Estado brasileiro do final do século XIX e início do XX à educação e, principalmente, pela feminização da profissão. Por outro lado, o trabalho docente possibilitou que as mulheres das classes sociais menos privilegiadas tivessem acesso a determinados níveis do ensino formal e pudessem exercer a profissão, embora em condições de trabalho menos favoráveis.

Anísio Teixeira, através das suas idéias, impulsionou a organização do magistério, enquanto profissão, e promoveu práticas com o objetivo de melhorar a carreira profissional do educador. Foi favorecido, contudo, por um momento sociopolítico bastante favorável, em que setores do Estado brasileiro buscavam a concretização de um novo projeto social, no qual a educação ocupava um *locus* central.

A partir de fins de 1930, com o esvaziamento do chamado “Estado de compromisso” e a emergência do Estado autoritário, o projeto educacional de Anísio confrontou-se com a proposta educacional do novo governo, representado pelo ministro da Educação, Gustavo Capanema. No entanto, a contribuição de Anísio Teixeira para a organização da carreira docente é inquestionável, em um momento histórico em que este ainda não era sequer considerado um trabalho, em função do seu processo de constituição.

Referências

- ACÁCIO, L.O. 1995. Formando o professor primário: a Escola Normal e o Instituto de Educação do Rio de Janeiro. Disponível em: http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/artigos_frames/artigo_055.html, acesso em: 10/02/2007.
- ALMEIDA, J. 1998. *Mulher e educação:*

a paixão pelo possível. São Paulo, Fundação Editora da Unesp, 225 p.

- CAMPOS, M.C.; SILVA, V.L.G. 2002. *Feminização do magistério: vestígios do passado que marcam o presente*. Bragança Paulista, EDUSF, 203 p.
- HYPOLITO, A.L.M. 1997. *Trabalho docente, classe social e relações de gênero*. São Paulo, Papirus, 120 p.
- LOURO, G.L. 2004. Mulheres na sala de aula. In: M. del PRIORE (org.), *História das mulheres no Brasil*. São Paulo, Contexto, p. 443-481.
- MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA. 1994 [1932]. A Reconstrução Educacional no Brasil – ao Povo e ao Governo. In: P. GHIRALDELLI Jr., *História da Educação*. 2ª ed., São Paulo, Cortez.
- NUNES, C. 1991. *Anísio Teixeira: a poesia da ação*. Rio de Janeiro, RJ. Tese de doutorado. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro – PUC-Rio, 644 p.
- TEIXEIRA, A. 1936. *Educação para a democracia: introdução à administração educacional*. Rio de Janeiro, José Olympio, 263 p.
- TEIXEIRA, A. 1957a. Ciência e arte de educar. *Educação e Ciências Sociais*, 2(5):5-22.
- TEIXEIRA, A. 1957b. Ciência e educação. *Boletim Informativo Capes*, 50:1-3. Disponível em: <http://www.prossiga.br/anisio-teixeira/fran/artigos/cienciaeed.html>, acesso em: 20/02/2007.
- VILLELA, H. 1990. *A primeira escola normal do Brasil: uma contribuição à história da formação de professores*. Niterói, RJ. Dissertação de mestrado. Faculdade de Educação, UFF, 286 p.
- VILLELA, H. 1992. A primeira Escola Normal do Brasil. In: C. NUNES, *O passado sempre presente*. São Paulo, Cortez, p. 17-41.
- VILLELA, H. 2003. O mestre-escola e a professora. In: E.M.T. LOPES, VEIGA, L.M., GREIVE, C. (orgs.), *500 anos de educação no Brasil*. 3ª ed., Belo Horizonte, Autêntica, p. 95-134.

Submetido em: 06/08/2007

Aceito em: 30/06/2008

Renata Maldonado da Silva
UFF
Rua Assis Brasil, 70/701, Copacabana
22030-010, Rio de Janeiro, RJ, Brasil