



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

MARCELA SABRINA DE ALBUQUERQUE PESSOA

**ANÍBAL BRUNO E A FORMAÇÃO DAS PROFESSORAS (1930-1937):  
continuidades e discontinuidades do Ato n° 1239**

Recife  
2023

**MARCELA SABRINA DE ALBUQUERQUE PESSOA**

**ANÍBAL BRUNO E A FORMAÇÃO DAS PROFESSORAS (1930-1937):  
continuidades e descontinuidades do Ato n° 1239**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco como parte dos requisitos básicos para obtenção do título de Doutor(a) em Educação.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Aurenéa Maria de Oliveira

Recife  
2023

Catálogo na fonte  
Bibliotecária Anaíse de Santana Santos, CRB-4/2329

P475a Pessoa, Marcela Sabrina de Albuquerque.  
Aníbal Bruno e a formação das professoras (1930-1937): continuidades e  
descontinuidades do ato nº 1239. / Marcela Sabrina de Albuquerque Pessoa. –  
Recife, 2023.  
151 f.: il.

Orientadora: Aurenéa Maria de Oliveira.  
Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Pernambuco, CE. Programa  
de Pós-graduação em Educação, 2023.  
Inclui Referências.

1. Educação básica. 2. Identidade. 3. Aníbal Bruno. 4. Gênero. I.  
Oliveira, Aurenéa Maria de. (Orientadora). II. Título.

370 (23. ed.) UFPE (CE2023-047)

**MARCELA SABRINA DE ALBUQUERQUE PESSOA**

**ANÍBAL BRUNO E A FORMAÇÃO DAS PROFESSORAS (1930-1937):  
continuidades e descontinuidades do Ato nº 1239**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco como parte dos requisitos básicos para obtenção do título de Doutor(a) em Educação.

Aprovada por videoconferência em: 28/02/2023

**BANCA EXAMINADORA**

Aurenéa Maria de Oliveira  
Universidade Federal de Pernambuco (Orientadora)  
*[Participação por videoconferência]*

Edílson Fernandes de Souza  
Universidade Federal de Pernambuco  
*[Participação por videoconferência]*

José Luís Simões  
Universidade Federal de Pernambuco  
*[Participação por videoconferência]*

Iêdo de Oliveira Paes  
Universidade Federal Rural de Pernambuco  
*[Participação por videoconferência]*

Marcos Aurélio Dornelas da Silva  
Arquivo Público de Pernambuco  
*[Participação por videoconferência]*

A todos e todas que acreditam que a educação transforma vidas, e sonhos, em realidade.

## AGRADECIMENTOS

Gostaria de agradecer e dedicar esta tese a todos e todas as pessoas que, de maneira direta ou indireta, contribuíram para que este sonho se realizasse, em especial:

À Deus, o qual eu recorri em todos os momentos que me senti angustiada e, de alguma forma, busquei forças para continuar.

Aos meus pais, Rizolene e Maucelho, que tanto se esforçaram ao longo da vida para que eu pudesse ter acesso a um ensino de qualidade e tanto me apoiaram para que eu realizasse meus sonhos, mesmo sem terem tido o mesmo acesso à educação que eu tive. Amo vocês!

Aos meus irmãos, Marcelo e Marília, os quais sempre me apoiaram e vibraram com minhas vitórias e aos quais dedico boa parte da minha vontade de acertar e também o meu amor. Tenho muito orgulho e felicidade de tê-los como irmãos!

Ao meu marido Bruno, companheiro em todos os momentos, que me apoiou e acreditou em mim mesmo quando eu não acreditava e que tanto me incentivou para que eu nunca desistisse dos meus sonhos. (Obrigada por sua paciência, sei que não foi fácil estar ao meu lado nessa caminhada, mas deu certo!) Te amo!

A todos os meus familiares que, de maneira geral, torceram por mim durante minha trajetória acadêmica, em especial à minha avó Eunice, professora, hoje aposentada, e minha primeira inspiração na área de educação.

À minha orientadora Aurenéa que sempre se mostrou humana e atenciosa todas as vezes que precisei. Obrigada, professora, por toda paciência e apoio que me concedeu.

A todos os convidados desta banca, que disponibilizaram parte do seu tempo para contribuir de forma significativa para que este momento ocorresse, os professores Edílson, José Luís, Iêdo Paes e Marcos Dornelas, pela disponibilidade e empenho, contribuindo, ao mesmo tempo, para a melhoria desta pesquisa.

Às amigas e colegas do curso de doutorado Karla, Patrícia, Gina e Manuela, as quais dividimos, ao longo desses anos de estudo, nossas conquistas e nossas angústias. Sem vocês, com certeza, seria mais difícil chegar até aqui.

Às minhas amigas Elna, Stefane, Edna e Ana, que tanto me incentivaram a continuar em busca dos meus sonhos e que sempre vibraram a cada conquista minha.

Foram meus “ouvidos e ombros” sempre que precisei, e hoje comemoram comigo mais uma vitória. Obrigada, minhas amigas!

Ao querido Dornelas, que mesmo com o Arquivo Público fechado durante a pandemia, assim que pôde, buscou no mesmo os documentos que eu precisava para esta pesquisa. Gratidão! (Por uma feliz coincidência, hoje contribui mais uma vez com o fechamento deste ciclo).

À todas as professoras que, assim como eu, buscam todos os dias em seu ato de lecionar, ocupar seus espaços e à todas as mulheres que, através da educação, atuam em nossa sociedade de maneira a torná-la menos desigual.

Aos colegas de trabalho, em especial àqueles e àquelas que compreenderam quando, em alguns momentos, eu não consegui render o quanto deveria por conta das noites sem dormir dedicadas à pesquisa.

A todos os meus professores e professoras que, desde o ensino básico até aqui, acreditaram que eu poderia ir mais longe. . . vocês foram minha inspiração!

A todos os meus alunos e alunas que sempre me apoiaram e torceram por mim.

E, finalmente, a todos e todas que, de maneira direta ou indireta, contribuíam para que nós estivéssemos aqui hoje, finalizando esta pesquisa, VIVOS! Viva à Ciência e viva à Educação, pois, foi através delas que conseguimos sobreviver nestes tempos de pandemia.

## RESUMO

Este estudo tem por objetivo analisar a trajetória das professoras e o processo de profissionalização das mesmas a partir do aumento do quantitativo de Escolas Normais em Pernambuco, durante os anos de 1930, diante da popularização do ensino escolar que, àquela época, serviu aos vários ideais de modernidade defendidos tanto pelos reformadores educacionais, desde o escolanovismo, quanto pelo Governo após 1930. Para tal, examinamos os documentos da Diretoria Técnica Educacional de Pernambuco e os jornais publicados entre as décadas de 1920 e 1930, além de dados atualizados do INEP e do Censo Escolar da Educação Básica, relativos aos números de professoras que atuam na educação brasileira. Desse modo, com base na Metodologia da Análise de Discurso em Orlandi e Pêcheux e nos conceitos de estratégia, lugar e relações de poder de Michel de Certeau, buscamos dialogar acerca das representações de gênero no campo educacional básico, numa perspectiva crítica que se estendeu até os dias atuais.

**Palavras-chave:** Educação Básica; Identidade; Aníbal Bruno; Gênero.

## **ABSTRACT**

This study aims to analyze the trajectory of teachers and their professionalization process from the increase in the number of Normal Schools in Pernambuco, during the 1930s, in view of the popularization of school education that, at that time, served the various ideals of modernity defended both by the educational reformers, since the New School movement, and by the Government after 1930. For this, we examined the documents of the Technical Educational Board of Pernambuco and the newspapers published between the 1920s and 1930s, in addition to updated data from INEP and the School Census of Basic Education, relating to the number of teachers working in Brazilian education. Thus, based on the Discourse Analysis Methodology in Orlandi and Pêcheux and on Michel de Certeau's concepts of strategy, place and power relations, we seek to dialogue about gender representations in the basic educational field, in a critical perspective that extends to the present day.

**Keywords:** Basic Education; Identity; Aníbal Bruno; Gender.

## RESUMEM

Este estudio tiene como objetivo analizar la trayectoria de las maestras y su proceso de profesionalización a partir del aumento del número de Escuelas Normales en Pernambuco durante la década de 1930, en vista de la popularización de la educación escolar que, en ese momento, servía a los diversos ideales de modernidad defendidos tanto por los reformadores de la educación, desde el escolanovismo, como por el gobierno después de 1930. Para ello, examinamos los documentos del Consejo Técnico Educativo de Pernambuco y los periódicos publicados entre las décadas de 1920 y 1930, así como datos actualizados del INEP y del Censo Escolar de la Enseñanza Básica, relativos al número de maestras que trabajaban en la enseñanza brasileña. Así, basándonos en la Metodología de Análisis del Discurso de Orlandi y Pêcheux y en los conceptos de estrategia, lugar y relaciones de poder de Michel de Certeau, pretendemos discutir las representaciones de género en el ámbito de la educación básica, desde una perspectiva crítica que se ha extendido hasta nuestros días.

**Palabras clave:** Educación Básica; Identidad; Aníbal Bruno; Género.

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 –	Docentes na Educação Básica no Brasil	135
Quadro 2 –	Docentes – Categoria Sexo – Educação Básica	136
Quadro 3 –	Docentes – Categoria Sexo – Educação Infantil	137
Quadro 4 –	Docentes – Categoria Sexo – Ensino Infantil NE	137
Quadro 5 –	Docentes – Categoria Sexo – Ensino Fundamental	138
Quadro 6 –	Docentes – Categoria Sexo – Ensino Médio	138

## SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	12
2	FUNDAMENTOS E PROCEDIMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS: DISCURSO E HISTÓRIA COMO FICÇÃO	30
3	A DIRETORIA TÉCNICA EDUCACIONAL DE ANÍBAL BRUNO E A EDUCAÇÃO DE PERNAMBUCO (1930-1937)	53
3.1	A Reforma Educacional na Imprensa	69
4	A ATUAÇÃO DAS MULHERES NA EDUCAÇÃO DE PERNAMBUCO DURANTE A DÉCADA DE 1930	81
4.1	A Escola e a formação das professoras como ponto de partida: a (re) organização das Escolas Normais	86
4.2	Professoras: o gênero como influenciador na formação e atuação das docentes na educação pernambucana	105
5	CONTINUIDADES E DESCONTINUIDADES DO ATO Nº 1239: AS RELAÇÕES DE GÊNERO COMO CONSTITUINTE DOS ESPAÇOS OCUPADOS PELA MULHER PROFESSORA DE CARNEIRO LEÃO À ANÍBAL BRUNO	120
5.1	De Carneiro Leão à Aníbal Bruno	120
5.2	As professoras e seus espaços	126
5.3	Professoras no século XXI: o que mudou?	134
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	141
	REFERÊNCIAS	146
	APÊNDICE A – Estado do Conhecimento I	150
	APÊNDICE B - Estado do Conhecimento II	151

## 1 INTRODUÇÃO

No final do século XIX e início do século XX, o Brasil vivia o que se convencionou chamar Primeira República ou República Velha. O sistema agrário era predominante, na época surgiram as primeiras indústrias e crescia a urbanização. Neste momento, diante das mudanças que vinham ocorrendo na organização econômico-social brasileira, emergiu a necessidade de popularização da educação para que as massas tivessem um maior acesso ao ensino escolar e, de certo modo, também à qualificação profissional.

A dificuldade de importação de produtos industrializados advindos de outros continentes por conta da 1ª Guerra Mundial favoreceu o crescimento das indústrias brasileiras, aumentando a necessidade por mão de obra, o que contribuiu com a preocupação com o ensino dos trabalhadores. Assim, a educação escolar, a partir da Constituição de 1891, era essencial para que o trabalhador soubesse operar o sistema industrial e a alfabetização garantia o direito ao voto com controle higiênico e disciplinador das classes mais pobres. Além disso, após a guerra e com a crise financeira que assolou boa parte dos países na época, inclusive o Brasil, a educação passou a ser vista como uma resposta aos problemas vigentes na sociedade brasileira. É nesta época que foram organizadas, nos estados brasileiros, as reformas educacionais baseadas no ideal da Nova Escola (PESSOA, 2015).

O ideário liberal na passagem do Império para a República foi o responsável pela organização das leis educacionais nos estados e neste momento do século XX, os velhos sonhos do republicanismo histórico invadem as luzes da instrução para todo o povo brasileiro, objetivando democratizar a sociedade, formando o cidadão cívica e moralmente de maneira a colaborar para que o Brasil se transforme em uma Nação à altura das mais progressivas civilizações. A explicação para a retomada dos ideais republicanos é a de que

O 'espírito republicano', formado no embate ideológico dos fins do Império, se arrefecera gradualmente durante as três primeiras décadas de implantação do novo regime. A República idealizada teve que sofrer amputações para se ajustar às condições objetivas da existência social brasileira dos primeiros trinta anos. (NAGLE, 1974, p. 100).

As transformações socioeconômicas que ocorreram no período levavam aos anseios da sociedade em relação a um país menos desigual e com o mesmo nível de progresso das demais nações capitalistas do período. E assim, acabaram por relacionar a formação do estado moderno com os problemas do governo. Neste

sentido, a educação passou a ser vista, por vários dos intelectuais da época, como um instrumento para superação do atraso da sociedade brasileira, que estava dominada pelo ideário oligárquico e a necessidade de uma identidade nacional. A organização da escola, trabalho, pedagogia, formação de professores e ciências da educação proporcionaram um campo social no qual o governo do indivíduo viria a surgir e tomar forma. As questões da reforma na escola e da profissionalização são incorporadas a essas relações organizacionais (POPKEWITZ, 1997, p. 53). À medida que se pensava em educação como um instrumento de extrema importância para o desenvolvimento do país, fazia-se necessário alterar os processos pedagógicos, ampliando e modificando os métodos de ensino, a organização das escolas, alterando assim as práticas escolares.

É nesse contexto que surgem os educadores escolanovistas, baseados nas ideologias recém-chegadas da Europa e que defendiam que o sistema cultural de um país evoluiria a partir do momento em que fossem desenvolvidas as forças econômicas ou de produção e para isso, era preciso desenvolver as aptidões e iniciativas, inclusive governamentais. E, em geral, as reformas ocorridas entre os anos 1920 e 1930 atendiam ao forte apelo da modernização do país e ao mesmo tempo defendiam igualdade de condições para o acesso à educação pública. As consequências disso foram o aumento das discussões relativas à educação escolar, além de várias reformas da escolarização. Havia, principalmente a partir de 1920, uma maior preocupação em pensar e modificar os padrões de ensino das instituições escolares (PESSOA, 2015).

Em 1924 é fundada a Associação Brasileira de Educação representando uma maneira de institucionalizar a discussão relativa aos problemas da educação escolarizada, a nível nacional. Estavam ligados a ela os educadores, políticos, intelectuais e jornalistas que organizavam palestras, cursos, reuniões, semanas de educação e conferências. É a partir disso que as discussões passaram a girar em torno da escolarização, sendo sistematizadas e ganhando espaço nacionalmente e inspiradas no ideário da Escola Nova. Foi diante disso que se destacaram vários educadores responsáveis pela organização de reformas educacionais nos estados, conforme ocorreu, como um exemplo a ser destacado, a Reforma Educacional no estado de Pernambuco sob o governo de Estácio de Coimbra com idealização e organização de Antônio Carneiro Leão.

Durante o período da Primeira República é provável que tenham sido positivistas os que “pensaram” a Educação e fundaram as reformas educacionais da

época. O ideário liberal na passagem do Império para a República foi o responsável pela organização das Leis Educacionais nos estados. Nas três décadas iniciais do século XX, ou seja, durante a Primeira República, o sistema capitalista estava em seu pleno desenvolvimento e ganhava ampla aderência no Brasil, o que levou, de certo modo, a um choque entre o velho modelo agroexportador e o modelo urbano-industrial, cada um com seus interesses específicos em relação ao crescimento do país e a grande quantidade de analfabetos que aqui habitavam. As transformações socioeconômicas que ocorreram no período levavam aos desejos da sociedade em relação a um país menos desigual e com o mesmo nível de progresso das demais nações capitalistas do período. Neste sentido, a educação passou a ser vista como instrumento de superação para o “atraso” na nação, criando-se, ao mesmo tempo, uma identidade nacional. Ainda no final do século XIX, já percebemos a organização escolar que daria base para a escola do século XX:

As escolas públicas foram criadas em meados do século XIX pelos privilegiados para o bem dos menos privilegiados, mas elas também se destinavam a servir classes médias. A conexão entre escola e carreira tornou-se mais explícito no discurso público e os educadores aumentaram suas bases populares e apoio de impostos, apelando aos interesses da classe média. (POPKEWITZ, 1997 p.61).

À medida que se pensava em educação como um instrumento de extrema importância para o desenvolvimento do país, fazia-se necessário alterar os processos pedagógicos, ampliando e modificando os métodos de ensino e a organização das escolas, alterando assim as práticas escolares. As promessas de modernidade e democracia eram crescentes. E é nesse contexto que surgem os escolanovistas que utilizaram a ideia de formação docente a partir do cientificismo e da modernidade. A década de 20 foi marcada pelo entusiasmo de educadores por reformas que desejavam atender ao novo sistema econômico e aos anseios da sociedade, além da reestruturação do ensino e de um novo modelo de escola. Assim, em virtude da política, as várias reformas instituídas foram estaduais, propostas por um educador representante de um grupo específico de pessoas, neste caso, intelectuais ligados ao processo de implantação da Escola Nova e políticos preocupados com o crescimento de seus estados

Era imperioso republicanizar a República, e a educação era considerada o instrumento adequado. Obviamente, não uma educação qualquer, mas aquela que viesse responder às exigências de uma nova sociedade, de formato industrial, urbano, em evolução para uma democracia social e econômica. Importante era a unificação de ideais e objetivos a serem atendidos pelo sistema educacional, em âmbito nacional, por uma política traçada pelas elites governantes. O

ideal democrático valorizava o ensino profissional. E o liberal acenava para a mobilidade social via escola, defendendo o lema educação para todos como instrumento viabilizador da ascensão social, tornando possível, pela escola, uma sociedade aberta. Salientemos que, no escolanovismo, está também presente o princípio de igualdade e oportunidade para todos. A educação deveria tornar o povo brasileiro uma força criadora. (ARAÚJO, 2002, p.121-122).

Segundo Araújo (2002), a Reforma Carneiro Leão da educação pernambucana inspirou-se na Escola Nova, com vistas ao contexto de modernização vigente no país àquela época. Sua expectativa era de conceder uma educação que atendesse aos anseios da nova sociedade industrial e urbana que surgia. Assim, através do Ato nº 1239, instituído pelo governador de Pernambuco Estácio Coimbra, ocorreu à expansão da escolaridade, a revitalização da carreira do professor, a melhoria da qualidade do ensino em termos técnicos, o aumento da duração da escola primária, a elevação da idade para o ingresso na Escola Normal, a criação de cursos de aperfeiçoamento e a adoção de medidas de amparo aos alunos mais pobres com vistas a uma modernização econômico-social do estado, medidas que, em certo sentido se estenderam com algumas especificidades e adaptações até o governo de Getúlio Vargas.

Diante disso, e dando sequência à nossa dissertação de mestrado que discutiu a Reforma Educacional de Carneiro Leão em Pernambuco no começo do século passado, procuramos agora ter como problema de pesquisa a questão de como esta mesma Reforma gerou deslocamentos e continuidades no campo da educação, especificamente no trato das questões de gênero, isto é, de formação de professores e, sobretudo de professoras para lecionar nas escolas? Para tal, estabelecemos como objetivo geral: avaliar os desdobramentos da Reforma Educacional de Carneiro Leão em Pernambuco na passagem da República Velha para o Governo Vargas, durante a regência do diretor técnico de Pernambuco, o professor Aníbal Bruno, levando em consideração neste processo mudanças e permanências no período relativo à década de 1920 e 1930; e como objetivo específico: identificamos e analisamos nesta Reforma, particularidades da formação de professoras para atender às demandas do ensino público para crianças, estabelecendo, ao mesmo tempo, um paralelo com o magistério feminino nos dias atuais e a influência da questão de gênero neste contexto.

O desejo de realizar esta tese surgiu da necessidade de dar continuidade à pesquisa já mencionada, realizada no curso de mestrado em educação, que buscou entender as particularidades da organização da educação no estado de Pernambuco

durante a primeira fase da República Velha e passagem para o governo de Getúlio Vargas. Além disso, a mesma acaba por chamar atenção no que se refere à questão da própria identidade da pesquisadora, sobretudo, eu sua função como professora. Aspecto este de suma importância para a nossa pesquisa tendo em vista o foco no estudo do magistério feminino. Neste aspecto, a justificativa para o trabalho atual advém da possibilidade de observar algumas questões sobre a temática educacional, particularmente o período relativo à Reforma Educacional de Carneiro Leão em Pernambuco e sua prática durante a vigência do diretor técnico em educação Aníbal Bruno, percebendo a influência da questão de gênero como determinante para a diferenciação do papel da mulher em relação ao do homem no meio educacional durante o período estudado. A partir de conhecimentos prévios da área de história e educação, fomos à procura de fontes do período, percebendo o quanto se faz necessário entender a conjuntura da educação em nosso estado durante essa fase, já que as fontes que descrevem tal conjuntura são muito escassas.

Neste processo, demos atenção especial à questão da formação das professoras para atender à demanda escolar do período. Em especial escolhemos trabalhar com dados da metade do século XX, conhecidamente contexto da República Oligárquica, isto em Pernambuco, durante a consolidação do Ato de 27 de dezembro de 1928 da Reforma de Carneiro Leão, fase de grande expressão e importância para a história devido a inovações expressivas à época que ocorreram junto ao sistema educacional do Estado apoiadas no ideário da Escola Nova, movimento pedagógico reconhecidamente comprometido com uma realidade urbano-industrial. (ARAÚJO, 2002)

Para o trato com essas inovações, fizeram-se uso do Programa de Política Educacional, 1935, de autoria de Aníbal Bruno, já no início do governo de Getúlio Vargas. Em paralelo, examinamos as notícias vinculadas no Jornal do Recife e no Jornal Diário de Pernambuco entre os dias 01 de novembro de 1928 à 31 de dezembro de 1937, estas retiradas das seções sobre a educação escolar do período em questão, especificamente, a formação de professores para as escolas. Somado a isso, realizamos também o levantamento sobre o tema em pesquisas recentes no próprio Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco (PPGE/UFPE); neste aspecto, na busca feita, nos deparamos com dificuldades à medida que dos trabalhos catalogados e registrados que tratassem da Reforma Carneiro Leão ou questões afins, havia só dois: um primeiro intitulado “A reforma da educação profissional dos anos 90 no Centro Federal de Educação

Tecnológica de Pernambuco (CEFETPE)” que não trata nem da Reforma de Carneiro Leão, nem do período que estudamos, ou seja, apenas nos interessou à medida que trata sobre Reforma educacional dentro de uma perspectiva tecnicista; e um segundo, denominado “A escola normal oficial de Pernambuco”, que embora trate da Escola Normal, não abrange especificamente nossa temática, buscando dar uma atenção especial às influências da escola Normal em Pernambuco mas sem inferências específicas quando à Reforma Carneiro Leão.

Entretanto à época, encontramos no catálogo de bibliotecas da referida universidade, um livro intitulado “A Escola Nova em Pernambuco: educação e modernidade”, de autoria de Araújo (2002), que foi resultado da dissertação de mestrado em educação da mesma, defendida em 1987, mas, que não está no catálogo atualizado do PPGE e que provavelmente seja o único trabalho que mais se aproxima de nosso tema, pois este sim, aborda de maneira mais detalhada a influência do escolanovismo na Reforma Carneiro Leão.

Já em se tratando de Aníbal Bruno, os únicos trabalhos publicados no Catálogo de Teses e Dissertações da UFPE encontrados foram: o trabalho intitulado “Espaço escolar, arquitetura e pedagogia no Recife: notas para uma modernização sem mudança” de 2012, que trata especificamente de uma questão arquitetônica do período; e uma outra pesquisa denominada “O Centro Educativo Operário em Recife durante o Estado Novo (1937/1945): educação e religião no controle dos trabalhadores” de 2006, que faz um estudo de caso sobre a educação dos trabalhadores e não do magistério feminino nem se refere à educação infantil, ou seja, se distancia do objetivo por nós proposto. Identificamos também uma pesquisa, orientada pela professora Maria Tereza Didier de Moraes, de alunas do curso de pedagogia, a qual se intitula “Atuação do Professor Aníbal Bruno enquanto Diretor Técnico de Educação em Pernambuco (1931- 1935)”, que, embora seja um trabalho muito bem organizado, carece de maiores detalhes devido ao fato de ser uma pesquisa de graduação e, além disso, se limitar a apresentar um parâmetro geral da atuação de Aníbal Bruno como Diretor Técnico não analisando, por exemplo, questões mais aprofundadas no que se refere a atuação das professoras.

Finalmente, tendo em vista a especificidade do tema relativo ao magistério feminino, em especial nas escolas, fizemos uma busca minuciosa tanto no Repositório de Teses e Dissertações da Universidade Federal de Pernambuco, no qual encontramos sete trabalhos referentes à docência feminina, quanto no Portal de

Teses e Dissertações da Capes<sup>1</sup>, no qual apenas encontramos três trabalhos referentes especificamente às questões sobre o ensino feminino, mas que, nenhum deles, se refere ao tema de nossa pesquisa de forma direta ou indireta, o que caracteriza ineditismo à nosso estudo e lhes dá significativa importância. Sendo eles apresentados nos quadros 1 e 2 do apêndice desta pesquisa e que, nenhum destes, apresenta nenhum aspecto diretamente ligado ao nosso tema de pesquisa nem a nossa problemática tendo em vista nosso recorte historiográfico, assim como nossa metodologia de pesquisa.

Há então, neste sentido, uma escassez de trabalhos voltados para nossa temática de pesquisa. Sendo assim, de maneira geral, do levantamento feito do registro de teses e dissertações a nível Nacional, nenhum dos registros encontrados tratam respectivamente da Educação Básica em Pernambuco durante o Governo Vargas, nem da atuação de Aníbal Bruno como Diretor Técnico da Educação Pernambucana, em particular, atuando na organização da formação e profissionalização das professoras, nem analisando a questão de gênero como determinante para a atuação destas professoras.

Sobre o modo de pesquisar no campo da história, destacamos que, desde os anos de 1990, pesquisadores, principalmente da área de história da educação brasileira, vêm se preocupando em estudar e analisar arquivos, localizar documentos, fazer uma nova leitura (ou novas leituras dos mesmos), sob uma nova ótica e com novas abordagens teórico-metodológicas, utilizando atuais e “velhas” (ou usuais) fontes:

o maior problema para os novos historiadores, no entanto, são certamente aqueles das fontes e dos métodos. Já foi sugerido que quando os historiadores começam a fazer novos tipos de perguntas sobre o passado, para escolher novos objetos de pesquisa, tiveram de buscar novos tipos de fontes para complementar os documentos oficiais. Também se provou possível reler alguns tipos de registros oficiais de novas maneiras. (BURKE, 2011, p.25).

Neste sentido, justifica-se a pesquisa também pelo modo como a mesma pode vir a apresentar, a partir de novas fontes, uma outra visão da educação durante a chamada Era Vargas, em Pernambuco, já que trabalha o período de uma maneira diferenciada, estabelecendo um paralelo entre o Ato nº 1.239 (Reforma Educacional de Carneiro Leão) e o Programa de Política Educacional, de autoria de Aníbal Bruno, juntamente com o Jornal do Recife e Diário de Pernambuco, datados de 01 de

---

<sup>1</sup>Conferir Apêndice desta pesquisa.

novembro de 1928 a 31 de dezembro de 1937. Sobre isso, reiteramos que buscamos analisar a atuação de Aníbal Bruno, Diretor Técnico de Educação em Pernambuco, entre os anos de 1930-1937, percebendo em seus discursos continuidades e descontinuidades da Reforma Educacional de Carneiro Leão, dando, ao mesmo tempo, uma maior atenção às especificidades relativas à questão da formação de professores para as escolas, tendo em vista que ela estava intrinsecamente ligada ao tipo de educação escolar que se oferecia no ensino público da época. A exemplo disso, temos a preocupação com a formação de professores para lecionar os meninos e professoras para lecionar as meninas, assim como formações diferenciadas para professores das escolas Normais, de ensino técnico-profissional, de educação doméstica e de escolas para os deficientes mentais.

No Brasil, após a passagem do Império para a República, os anos posteriores ao 15 de novembro de 1889 se caracterizaram por um período de incertezas. Os vários grupos que haviam feito oposição ao governo de D. Pedro II e agora disputavam poder, tinham interesses diversos e divergiam nas formas que ansiavam pela organização da República. Os representantes políticos das classes dominantes dos principais estados do país como São Paulo, Minas Gerais e Rio Grande do Sul defendiam a ideia de uma República essencialmente federativa que acarretaria certo grau de autonomia às unidades regionais. Ao mesmo tempo, diferenciavam-se também em outros aspectos na concepção de poder. O Partido Republicano Paulista e os políticos mineiros defendiam o modelo liberal, enquanto os republicanos gaúchos sustentavam o positivismo.

Após a chamada “República da Espada”, consolida-se a República Oligárquica na qual o poder das elites rurais ganhou força e espaço no país, e se concebe o arranjo conhecido como política dos governadores. Por meio desta, assegurava-se que a representação parlamentar de cada estado seria correspondente ao grupo regional dominante. A ideia era reforçar o Poder Executivo, considerado o poder por excelência. Porém, a economia não ia bem e no plano financeiro havíamos herdado uma dívida externa que consumia anualmente boa parte do saldo da balança comercial do país. Por outro lado, o café continuava sendo nosso principal produto de exportação

A República concretizou a autonomia estadual, dando plena expressão aos interesses de cada região. Isso se refletiu, no plano da política, na formação dos partidos republicanos restritos a cada estado. As tentativas de organizar partidos nacionais foram transitórias ou fracassaram. Controlados por uma elite reduzida, os partidos republicanos decidiam os destinos da política nacional e fechavam acordos para a indicação de candidatos à presidência da

República. (FAUSTO, 2014, p. 148).

A “República dos Coronéis”, como ficou conhecida, baseada nos fazendeiros de amplo poder local, representou assim, uma variante de uma relação sociopolítica mais crescente, o clientelismo, que resultou em grande desigualdade social, na impossibilidade dos cidadãos exercerem seus direitos de forma livre, da quase inexistência de serviços de assistência por parte do Estado e da inexistência de uma carreira no serviço público. Ou seja, mudamos o modelo político, mas não alteramos as características de nossa política, sobretudo, no que se refere à concentração do poder nas mãos dos chefes políticos locais. Do ponto de vista eleitoral, eram esses fazendeiros (os coronéis) que controlavam os votos da população de sua área de influência. Nesse contexto se destacaram dois estados: São Paulo (representantes da economia cafeeira) e Minas Gerais (representantes da produção de leite), que, por sua vez, garantiam essa aliança política e a manutenção do poder através dos políticos governadores, das fraudes eleitorais e do clientelismo, principalmente nas regiões mais pobres ou desassistidas pelo Estado. Porém, existiram algumas mudanças que afetaram diretamente a economia do país entre 1887 e 1930 no que se refere à formação de mão de obra, como a vinda de grande número de imigrantes que ocupavam diferentes cargos e, principalmente, as lavouras de café e as primeiras indústrias que surgiam.

A imigração em massa foi um dos aspectos mais importantes das mudanças socioeconômicas ocorridas no Brasil a partir das últimas décadas do século XIX. O Brasil foi um dos países receptores dos milhões de europeus e asiáticos que vieram para as Américas em busca de oportunidades de trabalho e ascensão social. Ao lado dele figuram entre outros, os Estados Unidos, a Argentina e o Canadá.[...] A Primeira Guerra Mundial reduziu muito o fluxo de imigrantes. Após o fim do conflito constatamos uma nova corrente migratória, que se prolonga até 1930. A partir de 1930, a crise mundial iniciada em 1929, assim como as mudanças políticas no Brasil e na Europa, fez com que o ingresso de imigrantes como força de trabalho deixasse de ser significativo. (FAUSTO, 2014, p. 155-156).

Assim, com a diminuição da entrada de mão de obra imigrante, surgiu a necessidade de formar mais trabalhadores brasileiros para ocupar os cargos ociosos e garantir o aumento da economia do país, tendo em vista o crescimento de indústrias aqui no Brasil, sobretudo, de produção têxtil e após a Primeira Guerra Mundial, a classe média urbana passou a se destacar na cena política do Brasil. Esse setor social, de certa maneira, tendia a apoiar o liberalismo em sua plenitude, sendo capaz de apoiar lideranças e movimentos que defendessem a prática das normas

estabelecidas pela Constituição Federal, transformando assim, a República Oligárquica em República Liberal. Para isso, defenderam o fim das fraudes eleitorais e o respeito aos direitos individuais do cidadão.

No entanto, falava-se nesses meios de reforma social, mas a maior esperança era depositada na educação do povo, no voto secreto e na criação da Justiça Eleitoral. Os ajustes e desgastes entre as oligarquias nas sucessões presidenciais ganharam novos contornos (FAUSTO, 2014, p. 179). Contudo, esse foi um período marcado pela sucessão de presidentes representantes do Partido Republicano Paulista e do Partido Republicano Mineiro, sustentados pela política dos governadores e pelas fraudes eleitorais, que embora proibidas por lei, eram constantes na história política das eleições brasileiras naquela época, o que desagradou aos demais membros da elite agrária do Brasil, não ligados a São Paulo e/ou Minas Gerais, porém,

no início de 1929, após a presidência relativamente tranquila de Washington Luís (SP), surgiu uma entre as elites dos grandes Estados que acabariam por levar ao fim da Primeira República. Os desentendimentos começaram quando, de forma surpreendente, Washington Luís insistiu na candidatura de um paulista à sua sucessão. Como se isso não bastasse, fechou questão em torno do presidente de São Paulo, Júlio Prestes. A atitude de Washington Luís empurrou mineiros para um acordo, reproduzindo até certo ponto o alinhamento de forças da campanha de 1909-1910. (FAUSTO, 2014, p. 178).

Com a nomeação de Júlio Prestes por Washington Luís entrou em crise a chamada Política do Café com Leite, causando um rompimento entre as elites dos estados de São Paulo e Minas Gerais, o que desembocou na Revolução de 1930. O movimento revolucionário e político de 1930 deu lastro desse modo à Aliança Liberal. Os participantes do movimento de 1930 formavam um quadro heterogêneo, seja do ponto de vista social, seja do ponto de vista político, e a partir de 1930 ocorreu uma troca de elite do poder sem grandes rupturas.

Assim, saíram os grupos oligárquicos tradicionais e ascenderam na política os militares, os técnicos diplomados, os jovens políticos e mais tarde, os industriais. Getúlio Vargas, que foi nomeado para assumir o Governo Provisório, após revolução, tratou logo de centralizar o poder, juntamente com as decisões econômicas e financeiras, arbitrando os diferentes interesses dos diversos grupos de apoio ao governo. As oligarquias não deixaram de existir, muito menos as práticas de clientelismo, no entanto, “a irradiação agora vinha do centro para a periferia, e não da periferia para o centro” (FAUSTO, 2014, p. 182), inclusive a industrialização, igualmente às mudanças na educação ocorridas na época, foram destaques nos

quadros técnicos governamentais, ficando a cargo dos estados e de suas reformas educacionais.

Quando lembramos a conjuntura de construção do Estado Republicano Brasileiro devemos refletir sobre para quem teria ficado a responsabilidade de pensar, de forma sistematizada, a educação. Para começar, é válido chamar a atenção para a diversidade regional que, por sua vez, acabava por interferir nas questões de cunho político e econômico, além de se considerar a força política advinda das oligarquias dominantes, seja no Nordeste (considerado um grupo latifundiário-patrimonialista), seja em São Paulo (grupo essencialmente agrário-mercantil). Além disso, o cenário econômico, na maioria das províncias logo nos anos posteriores à Proclamação da República, não era favorável, exceto para as províncias do Rio de Janeiro, São Paulo e Minas Gerais, cujo fortalecimento se deu pela formação da chamada Política do Café com Leite. Em contrapartida, ainda tivemos, nesse período, um processo de urbanização que se organizou de forma simultânea ao fortalecimento da economia agrário-exportadora, num contexto que massificava e, ao mesmo tempo, excluía negros e brancos pobres.

Podemos então dizer que a tarefa de pensar a Primeira República parece ter ficado sob a responsabilidade dos positivistas que, por sua vez, colocaram em prática as reformas educacionais, nas várias províncias brasileiras.

Tão logo proclamada a República, os governantes do Estado de São Paulo, representantes do setor oligárquico modernizador que havia hegemonizado o processo de instauração da República, investem na organização de um sistema de ensino modelar. Assim, a escola paulista é estrategicamente erigida como signo do progresso que a República instaurava; signo do moderno que funcionava como dispositivo de luta e de legitimação na consolidação da hegemonia desse estado na Federação. (LOPES, 2000, p. 225)

Porém, a partir dos anos 1920 os projetos de organização educacional a serem construídos passaram a dar mais atenção ao que consideramos de estudos localizados sobre a educação. Assim, é praticamente inevitável utilizar-se, com recorrência de materiais e testemunhos referentes, à História da Educação e às Reformas Educacionais que ocorreram nos estados. Dessa forma, analisando na perspectiva de um processo social, político e ao mesmo tempo, econômico, percebemos um movimento de aparente disputa pelas condições urbano-industrial de cada estado, observando uma descentralização da educação pública, bem como das leis e ideias referentes à educação para atender às particularidades e anseios políticos e sociais de cada estado, em particular.

Nesse contexto, surgem as diversas Reformas Educacionais, resultantes da vontade dos responsáveis pela Instrução Pública dos outros estados, que passam a tomar iniciativas com vistas à remodelação escolar durante a Primeira República. Desde a década anterior (1910), os centros urbanos já eram influenciados por uma ampla movimentação em torno do civismo. Inicia-se então uma campanha em prol do voto secreto, do serviço militar obrigatório e do combate ao analfabetismo. E, dessa forma, setores intelectuais se organizam em torno da propaganda da educação e de iniciativas a respeito das reformas educacionais nos estados brasileiros, numa espécie de “entusiasmo pela educação”, isto é, misto de defesa entre a representação e a justiça, além de um fortalecimento pelos princípios morais da sociedade, bandeiras essas que confluíram para as propostas de crescimento e expansão da instrução popular.

Essas novas ideologias que ganhavam destaque naquela época eram consequência dos anseios da nova elite urbana que buscava estruturar mecanismos de controle das populações das cidades, especialmente as mais pobres. No decorrer dos anos 20, no entanto, sob influência desse interesse de estruturar os diversos mecanismos de controle da população pobre nas cidades, o “projeto modernizador” sofre algumas transformações influenciadas pelo aceleração do processo de industrialização e urbanização do país

A imagem de uma cidade invadida por populações de costumes bárbaros que ameaçariam as rotinas citadinas mais sedimentadas passa a ser referência constante nos discursos de uma elite urbana letrada. Moralizar esses costumes era o núcleo do programa modernizador acionado nas campanhas cívicas da década de 20. Conter o fluxo migratório em direção às cidades era a outra face desse programa, em que a pobreza do mundo rural ganhava visibilidade. Levar a escola aos sertões brasileiros, banindo a ameaça representada pelo êxodo migratório e enraizar extensivamente os serviços escolares nos grandes centros urbanos são as metas do programa modernizador que as reformas educacionais dos anos 20 põe em cena. [Reformar a Instrução Pública passa a se configurar como estratégia política] (LOPES, 2000, p. 233).

Dessa forma, promover uma reforma da escola que se ajustasse à população e às novas condições e valores de vida tinha como consequência promover também uma mudança de mentalidade na forma como eram tratadas as questões educacionais que envolviam, além de outras coisas, a opinião pública. Essas estratégias se ajustavam aos interesses políticos dos governos estaduais que se utilizavam do apelo modernizador em torno das campanhas de regeneração nacional como resultado da educação. Foi nesse sentido que os governadores abriram espaço

para a intervenção técnica dos profissionais da educação, como mediadores do “moderno” durante os anos 1920, ou seja, de um elemento político que impactaria a rotina administrativa promovendo inclusive, àqueles que seriam projetados no cenário nacional da disputa oligárquica

Envolver professores, inspetores e diretores de escola em iniciativas de impacto como Inquéritos, Conferências, Cursos de Férias, Congressos; ganhar visibilidade junto à opinião pública por meio da imprensa; envolver pais de alunos por meio de círculo de pais e mestres eram procedimentos que faziam ecoar, para além do universo burocrático das providências legais, o apelo era dividendo político que seus promotores pretendiam capitalizar no jogo da disputa oligárquica. (LOPES, 2000, p. 233).

Os técnicos educacionais eram convidados para intervir nas rotinas escolares, reformando os sistemas de instrução pública, com princípios ligados à modernização social, política e econômica. Particularmente São Paulo, punha à disposição dos governadores os seus “técnicos em assuntos educacionais”, que possuíam experiência exitosa na institucionalização do sistema escolar paulista, e se apresentavam como embaixados dos preceitos da “pedagogia moderna”. Além disso, ainda em 1924, um grupo de intelectuais da Associação Brasileira de Educação do Rio de Janeiro resolveu se responsabilizar pela missão de “regenerar” o país pela educação, utilizando-se para isso de uma propaganda pela “causa nacional”. Para tal, buscaram a adesão da opinião pública através da imprensa, como o rádio e a televisão, promovendo ainda festas e exposições no intuito de conquistar mais adeptos (PESSOA, 2015).

Em Pernambuco, na Reforma Carneiro Leão (1928), assim como em vários outros estados, se reconfigurou o papel atribuído à escola. A partir do momento que se introduziu a Sociologia nos programas dos Cursos da Escola Normal, por exemplo, Carneiro Leão justificou a medida afirmando que a mesma iria promover uma escola no formato de uma “oficina social”, bem como do educador, um colaborador autêntico e essencial da sociedade que estava em marcha. A Sociologia, disciplina que já havia sido instituída no currículo escolar dos Estados Unidos, vista como uma espécie de “Sociologia Educacional”, era para o reformador uma tentativa de utilizar o programa das Escolas Normais Pernambucanas para contribuir com o progresso e as reformas sociais, mobilizando os meios possíveis para uma adaptação social. Curiosamente, apesar da aparente busca pela melhoria da sociedade, através de um discurso que parecia “acolhedor”, ou mesmo popular,

ao detalhar a sua expectativa quanto aos usos da Sociologia pelas Escolas Normais, o reformador os propunha como estratégia de

intervenção saneadora do meio social, reativando o entusiasmo pela educação. A importância atribuída à escola por Carneiro Leão derivava da possibilidade de essa instituição intervir pelo conhecimento das anomalias sociais e de suas causas. (LOPES, 2000, p. 240).

Dessa forma, é evidente a crise na educação nos tempos iniciais da República e nem sempre as elites, na prática, buscaram resolvê-la. Mesmo assim, escolas foram construídas, pois, grupos escolares e escolas normais faziam cada vez mais parte do cotidiano das pessoas, embora boa parte da população ainda estivesse fora dela. Com o tempo, a educação foi se tornando um símbolo que estaria integrado à República, sendo capaz de regenerar, moralizar e até disciplinar as diferenças. É neste sentido que os discursos, igualmente à Reforma e suas práticas, buscaram reinventar as experiências, as formas de sociabilidade e os saberes.

A eleição do Estado como protagonista dos projetos de educação e saúde pode ser percebida no acompanhamento das propostas em pauta nos anos 10 e 20. É notável a insistência com que os Pioneiros da Escola Nova e os "novos profissionais" da saúde defendem o papel que o Estado deveria desempenhar na montagem de um sistema centralizado como forma de prevenir a indesejada descontinuidade de iniciativas esparsas. Era a maneira de garantir recursos, de se criar mecanismos institucionais estáveis e eficientes a ponto de superar o caráter voluntarista de atores bem intencionados, espalhados pelo país. (BOMENY, 1993, p. 29)

Por isso, afirmamos que, na constituição de um discurso de renovação da escola brasileira pelos reformadores, e, sobretudo, pelos escolanovistas, produziram-se enunciados que elaboraram um novo modelo composto por alterações na escola. Já no século XIX, muitas dessas alterações que foram instituídas como novas durante o fim dos anos 1920 pelo escolanovismo, fizeram parte do pensar educacional e apareceram nos relatórios de inspetores escolares, por exemplo. Aspectos como o respeito às normas higiênicas nas escolas, a disciplinarização dos corpos e a cientificidade da escolarização já eram defendidas por alguns intelectuais, no entanto, na década de 20, essas questões voltaram a ser defendidas. O que mudou, podemos destacar, foram os significados das medidas enunciadas para a escola, pois havia uma preocupação com o acesso à escolarização por parte de mais pessoas do país. Como base, a disseminação de valores e normas sociais precisaria estar em sintonia com os anseios da nova sociedade moderna, buscando, além da formação escolar, também uma eficiência no trabalho produtivo, valorizando o cientificismo.

Nesse sentido, uma nova dinâmica impulsionava as relações escolares. O aluno assumia soberanamente o centro dos processos de aquisição do conhecimento escolar: aprendizagem no lugar de

ensino. A psicologia experimental dava suporte à cientificidade da pedagogia. (LOPES, 2000, p. 498).

Contudo, os anos de 1920 podem ser considerados como tendo sido um período de várias iniciativas no que se refere à organização do ensino no Brasil haja vista que não se tinha um sistema organizado de educação pública a nível federal, como ocorre hoje sob responsabilidade do Ministério da Educação e do Desporto, por exemplo. Assim, vários intelectuais, percebendo a necessidade que havia no país, se organizaram e propuseram vários modelos e reformas educacionais. Como citamos anteriormente, um dos movimentos mais importantes da época, foi o chamado Movimento da Escola Nova, do qual fizeram parte intelectuais de destaque na defesa por uma escola pública popular, universal e gratuita como tentativa de gerar oportunidades de acesso igual para todos. Dentre os participantes desse movimento estavam Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo e Manuel Lourenço, no entanto, outros educadores também são considerados precursores da Escola Nova aqui no Brasil, como é o caso de Antônio Carneiro Leão, que pôs em prática vários aspectos defendidos pelo movimento na Reforma da Educação Pernambucana que propôs ainda em 1928.

Antônio Arruda Carneiro Leão foi um intelectual e autor de vários livros sobre educação. Conduziu as Reformas Educacionais do Rio de Janeiro entre 1922 e 1926 e a Reforma de Pernambuco entre 1928 e 1930, esta última realizada quando o mesmo assumiu a Secretaria do Interior, Justiça e Educação durante o governo de Estácio Coimbra. Essa Reforma, por sua vez, estava em sintonia com os princípios definidos pela Associação Brasileira de Educação e nesse contexto ele criou a Diretoria Técnica de Educação que era responsável pela orientação da política educacional do estado, mas, com a crise do capitalismo e da economia em 1929 e, posteriormente, a exoneração do presidente do Brasil àquela época, Washington Luís, pela “Revolução de 1930”, que colocou na presidência Getúlio Vargas e, conseqüentemente, a deposição do governador Estácio Coimbra, o mesmo sofreu exoneração de seu cargo, o que provocou uma interrupção de seu trabalho.

A “Revolução de 1930”, então, reconfigurou a política nacional posto que nesse mesmo ano se criou o Ministério da Educação e Saúde sob responsabilidade do seu primeiro titular, Francisco de Campos. Mesmo assim, ainda se notava uma preocupação com as melhorias na educação por parte dos intelectuais brasileiros, principalmente daqueles que participaram da organização das várias Reformas Educacionais ocorridas entre os anos de 1920 e 1930. Vale ressaltar que nesta época

a taxa de matrícula nas escolas brasileiras ainda era bastante preocupante por ser de menos de 30% da população (BOMENY, 1993).

Com a entrada de Getúlio Vargas no governo brasileiro, surge a proposta de uma educação integralizada, voltada para os filhos da classe trabalhadora (Reforma Anísio Teixeira) na tentativa de formar mão de obra para a crescente economia e também eleitores, afinal de contas, o voto agora era secreto e somente para alfabetizados. Em 1932, defendendo uma educação libertária e que estivesse ligada à própria vivência do aluno, e não apenas à preparação para o futuro, 25 manifestantes, sendo eles intelectuais brasileiros e estudiosos no assunto, assinam o que se convencionou chamar de Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova.

A década de 1930 se destacou também não só pela formação do Manifesto dos Pioneiros, porém, pela introdução da Educação Nova no Brasil, que traria consigo uma nova proposta baseada numa reformulação do ensino e de seus processos no país, numa tentativa de superar uma inoperância no sistema educacional brasileiro demuito tempo. O Manifesto propunha uma maior participação da sociedade e uma inter-relação entre as instituições sociais, ou seja, defendiam uma escola popular, fugindo dos preconceitos sociais e da escola elitista existente até então. Assim, as várias reformas que se estabeleceram no Brasil, a partir da Primeira República, tinham comoum de seus objetivos principais, possibilitar a educação para o trabalho, o civismo e, de certo modo, a ordem republicana. De maneira geral, inicialmente se buscava propostas prontas, de modelos de educação que se organizaram em outros países que, por sua vez não tiveram continuidade e que, posteriormente, foram substituídas por outras reformas, com o objetivo de solucionar os problemas de uma educação quetinha como meta, o crescimento e desenvolvimento do país.

Por fim, desde os primeiros anos do século XX, a organização da educação brasileira e seus rumos esteve em destaque nos diferentes setores da sociedade. Podemos considerar o período como uma época de importantes avanços, dentre os quais, a criação do Ministério dos Negócios e da Educação e Saúde Pública em 1930, a criação da nova Constituição brasileira em 1934 que estabelecia a necessidade de um Plano Nacional da Educação, além de estabelecer o ensino elementar gratuito e obrigatório, e as reformas educacionais entre os anos de 1930 e 1940, o que comprova que essa fase fora marcada por mudanças formais e consideráveis na organização da educação escolar, o que estava intrinsecamente ligado ao processo de desenvolvimento do modelo industrial proposto por Getúlio Vargas. Nesse contexto, a educação escolar passou a ser considerada um elemento fundamental de

inserção social, tanto da parte dos educadores, quanto por parte da população desejosa por participar desse processo.

Assim, conforme podemos perceber, os anos de 1930 foram exitosos em relação à nova educação, inclusive, as propostas do Manifesto dos Pioneiros, que foram publicadas em 1932, acabaram por ser defendidas por educadores que chegaram a ocupar cargos públicos da administração e que conseguiram implementar diretrizes educacionais, embasadas nessas propostas. Dessa forma, acreditamos que, a partir da análise detalhada desse período e processos educacionais destacados, compreendemos aspectos importantes da formação de professores e professoras no Brasil, e em particular, em Pernambuco, sobretudo nas décadas de 1920 e 1930, verificando, ao mesmo tempo, particularidades referentes às diferenciações de gênero propostas pelas reformas educacionais, no que se refere aos professores, contribuindo assim para melhor entendimento de fatores relevantes à formação e atuação docentes que, embora tenham surgido em décadas passadas, ainda nos parecem estar presentes no cotidiano de nossas escolas ainda hoje.

Tendo em vista o contexto apresentado, buscamos analisar a documentação levantada, trabalhando-a a partir de algumas nuances, utilizando, para isso, categorias específicas. Assim, no primeiro capítulo apresentamos a base teórica e metodológica do estudo. Já no capítulo dois tratamos com detalhes, aspectos da atuação da Diretoria Técnica de Aníbal Bruno à época que esteve à frente da organização da educação em Pernambuco, bem como a relação da imprensa pernambucana com o cotidiano das escolas, no que diz respeito à sua organização e discurso oficial, além de apresentar as influências do movimento escolanovista neste contexto.

O capítulo três abordou as personagens da pesquisa, ou seja, a atuação das mulheres na educação pernambucana e sua inserção nas Escolas Normais. Analisando, ao mesmo tempo, como a imagem desta mulher professora era apresentada na imprensa da época com vias a fortalecer o ideal do magistério feminino.

No capítulo quatro demos destaque às Escolas Normais e à formação das professoras, nos orientando a partir de autores e conceitos referentes à temática de gênero como influenciadora dessa formação acadêmica, identificando continuidades e descontinuidades do Ato n. 1239 durante a década de 1930. Ao mesmo tempo, percebendo através de nossas análises a busca e conquista dos espaços pela mulher professora, assim como nuances de movimentos de independências destas para além

da sala de aula ocupando cada vez mais espaços educacionais ou não.

Por fim, trabalhamos nossas considerações finais examinando aspectos da formação das professoras no século XXI e, sobretudo, a influência do gênero na escola, estabelecendo um paralelo entre a pesquisa elaborada e a influência do gênero na formação/atuação das professoras na educação básica atual. Trazendo à tona questões que merecem, a partir da leitura de nossa pesquisa, uma importante reflexão por parte do leitor.

## **2 FUNDAMENTOS E PROCEDIMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS: DISCURSO E HISTÓRIA COMO FICÇÃO**

Antes de iniciarmos este capítulo, faz-se necessário colocar que ao entrarmos no curso de Doutorado em Educação da UFPE, nossa pesquisa situava-se na linha de pesquisa Teoria e História da Educação, porém depois, esta linha se subdividiu e nós migramos para a linha de Identidades e Memórias por nossa trabalho se situar no âmbito do debate acerca de uma identidade específica, que é a identidade de gênero das normalistas, se alinhando com a História Cultural.

Estudar a identidade de gênero, a partir da visão da História Cultural, é realizar um estudo amplo no que se refere às possibilidades que a temática apresenta para novas pesquisas e descobertas. Assim, apesar de nosso trabalho não ser propriamente de História Cultural, dialogamos com ela através da junção Identidade, memória e cultura. Desse modo, por meio desse diálogo, compreendemos melhor aspectos sócio-políticos inerentes ao contexto pesquisado, o que nos reforça a ideia de que a História pode ser contada e recontada de diferentes formas e a partir de diferentes pontos de vista.

Há assim, um fio condutor entre identidade, cultura e história, este observado nesse estudo, via a ampliação notória da entrada das mulheres no magistério, no período em tela aqui pesquisado. Desse modo, nossa pesquisa trilha o campo das Identidades e Memórias, fazendo uso de elementos da História Cultural; com isso, ultrapassa-se os limites impostos pela antiga historiografia posto que, a problemática se coloca a partir de novas visões.

Dito isto, ressaltamos que no período enfocado, percebemos que o ideário liberal, na passagem do Império para a República, foi o responsável pela organização das leis educacionais nos estados. Dentro desse contexto, vamos dar uma atenção especial às ideias de Carneiro Leão no estado de Pernambuco. Assim sendo, neste estudo, seguimos a abordagem teórica e historiográfica de Certeau (2011), utilizando uma visão não tradicionalista da história por meio da ênfasea diferentes pontos de vistas relacionados às questões estudadas. A partir de Certeau (2012) então, defendemos o ideal da liberdade como uma forma de não se amparar nas condicionantes impostas pela definição dos métodos e no modo de recortar os objetos de pesquisa, sacralizando-os. Isso estimula a se continuar o trajeto do pensamento fora das fronteiras da história. Desse modo, reocupando-se tanto com o tratamento da problemática adotada, como também da escolha inicial das questões a serem abordadas, colocamos que:

no intuito de explicar a maneira de conceber e ao mesmo modo, praticar o ofício do historiador, observa-se os detalhes, chamando a atenção para a 'historicidade de qualquer operação historiográfica. (GIARD, 2012 apud CERTEAU, 2012, p. 20).

Certeau se debruça sobre a chamada "operação historiográfica" na tentativa de buscar condições reais de produção dos fatos, inclusive do ponto de vista do discurso, procurando levar em consideração o contexto cultural, os vários saberes e os diferentes lugares que perpassam os limites intrínsecos à história, utilizando-se de outras disciplinas como a psicanálise e a filosofia, por exemplo. A partir daí, elenca quatro funcionamentos possíveis da ficção e sua relação com a história: primeiro, afirma que é a partir da cultura, que a ficção passa a ser tida pela historiografia como o erro de tal forma que, não pretende a história instituir o que é verdade absoluta, contudo faz-se importante diagnosticar o falso presente nas narrativas (CERTEAU, 2012).

Segundo, quando compara a ficção e a realidade, o discurso técnico acaba por falar em nome do que é real e esse real pode ser percebido pela demonstração do erro. Terceiro, a ficção seria, por assim dizer, o irreal nesse processo. No entanto, e quarto, ainda segundo ele, ela também faz parte do campo das ciências.

Dessa forma,

desligadas de sua função epifânica de representar as coisas, essas linguagens formais dão lugar, em suas implicações, a cenários cuja

pertinência se refere não mais ao que eles exprimem, mas ao que por intermédio se torna possível. Eis uma nova espécie de ficção: artefato científico, ela não se julga pelo real que, supostamente lhe faz falta, mas pelo que ela permite fazer e transportar. (CERTEAU, 2012, p. 47).

A historiografia utiliza-se da ficção, então, a partir do instante que analisa o passado a partir de hipóteses e dados científicos presentes e, finalmente numa comparação entre ficção e o "limpo", Certeau afirma ser a ficção acusada de não ser limpa, ou seja, de não ser científica. Porém, a ficção é capaz de dar forma ao real, mesmo sem ter a intenção de representá-lo. Quando se representa uma realidade histórica, em certo sentido, tem-se uma forma de "camuflar" as reais condições de produção, esquecendo-se, muitas vezes, de que o que é produzido é resultado de instituições seletivas, sendo produto do meio e, por conseguinte, de um poder. Logo, podemos concordar com este autor quando afirma que a narrativa fabrica o real.

Seguindo este princípio afirmamos ainda que não pretendemos buscar a verdade em nossa pesquisa, mas sim, o erro existente, diagnosticando, ao mesmo tempo, a tessitura discursiva. Buscaremos então a trama tecida e a ficção instituída como verdade, partindo do pressuposto de que o discurso científico se aproxima da narratividade, participando como um sistema que organiza as "histórias" e sua relação com o presente. A história acaba por relatar-se/contar-se e assim, reconstruir-se. O acontecimento é antes de tudo um acidente, porque se impõe e posteriormente volta a costurar-se (CERTEAU, 2012). Além disso, seguimos a ideia de Burke (2011) quando o mesmo afirma que "nos preocupamos com o elemento social na política e com o elemento político na sociedade" (BURKE, 2011, p. 37), a partir da análise dos discursos presentes na sociedade do início do século XX e que, para nós, são cruciais para o entendimento da sociedade e ideologias presentes àquela época.

A própria leitura dos documentos na Nova História é diferenciada, e assim procederemos, já que nossa relação com os textos, mesmo sendo eles textos do passado, não pode ser a mesma que aquela dos leitores do passado. Além disso, utilizamos Araújo (2002) quanto à organização da educação popular, com destaque para a necessidade de o Estado organizar a escola obrigatória gratuita e laica. Para ela, as ideias de Carneiro Leão resultaram das transformações que ocorriam na sociedade brasileira no início do século XX, período de crescimento da indústria nacional e de grande necessidade de mão de obra. A década de 20 foi marcada pelo entusiasmo de educadores e por reformas que desejavam atender ao novo sistema econômico e aos anseios da sociedade, além da reestruturação do ensino e de um

novo modelo de escola (Escola Nova). Assim, em virtude da política estadualista, as várias reformas instituídas foram estaduais e com caráter individualista, proposta por apenas um educador ou um pequeno grupo de educadores (PESSOA, 2015), conforme já mencionado.

Historicamente falando, no início do século XX, o Brasil vivia o que se convencional chamar Primeira República ou República Velha. O sistema agrário era predominante. Nesse período surgiram as primeiras indústrias e crescia a urbanização. Numa discussão já iniciada no período monárquico e que perpassou a proclamação da República, passou-se a defender a difusão do ensino popular. Alguns intelectuais da época, dentre eles, Carneiro Leão, defendiam que o Estado deveria se responsabilizar pela educação. Pela nova Constituição (de 1891) a instrução primária estava a cargo dos estados e, no Distrito Federal, aos municípios. O governo federal se responsabilizaria pelo ensino superior e secundário. Porém, a educação do século XX permaneceu praticamente a mesma do período monárquico. O Estado continuava voltado para o ensino secundário e superior e, em geral, as universidades eram destinadas à elite. A educação a partir da Constituição de 1891 era importante para que o trabalhador soubesse operar o sistema industrial e a alfabetização garantia o direito ao voto. Após a guerra, veio a crise mundial que chegou ao Brasil, afetando o setor financeiro, social e político. A educação tornava-se uma espécie de solução de todos os problemas brasileiros.

Para Carneiro Leão, o ensino brasileiro estava voltado para a classe dominante, posto que, preparava essa parte da população para a política e empregos públicos. O restante da população permanecia distante do ensino e/ou analfabeta. Nas escolas primárias aprendia-se o suficiente apenas para ler, escrever e executar as quatro operações. Era necessário mudar o ensino e o método. Carneiro Leão estava atento às mudanças políticas, sociais, econômicas e educativas que ocorriam no mundo. Segundo Araújo (2002), a Reforma Carneiro Leão da educação pernambucana inspirou-se na Escola Nova com vistas ao contexto de modernização vigente no país àquela época. Sua expectativa era de conceder uma educação que atendesse aos anseios da nova sociedade industrial e urbana que ganhava espaço gradativamente. “Para Carneiro Leão, a educação tornaria o povo brasileiro uma força criadora, neutralizando a carga nociva e vergonhosa advinda de nossas raízes étnicas” (ARAÚJO, 2002, p. 119). Uma amostra da influência das teorias raciais da época.

Em geral, as reformas ocorridas entre os anos 1920 a 1930, atendiam ao forte

apelo da modernização do país e para isso o melhor instrumento era a educação. O lema “educação para todos” e a ascensão do escolanovismo tendiam ao princípio da igualdade de condições educativas para todos, no sentido de fazer o povo brasileiro criadores da nova democracia. As ideias difundidas na Europa acabaram chegando ao nosso país e influenciando nossa vida econômica, social, política e educacional. Além do positivismo, vieram o evolucionismo e as teorias raciais, como a eugenia.

Dentre os fatores positivos da reforma, podemos estabelecer segundo Araújo (2002), a expansão da escolaridade, a revitalização da carreira do professor, a melhoria da qualidade do ensino em termos técnicos, o aumento da duração da escola primária, a elevação da idade para o ingresso na Escola Normal, a criação de cursos de aperfeiçoamento, a adoção de medidas de amparo aos alunos mais pobres, além de várias outras questões que, de alguma maneira, refletiam interesses da sociedade da época (PESSOA, 2015), porém, ainda para Araújo (2002), alguns fatores não saíram conforme o empenho de Carneiro Leão, como foi o caso demonstrado pelos professores paulistas que foram trazidos para Pernambuco na época da Reforma, na tentativa de melhorar a educação do estado e a falta de recursos financeiros por parte do governo. Contudo, a Reforma de Carneiro Leão foi importante para o novo contexto republicano em que se inseria o estado de Pernambuco já que, de certa forma, alterou algumas características da educação pernambucana durante a República Velha.

Para seu estudo, demos maior atenção à organização escolar no que se refere à formação de professores. No Brasil, durante a maior parte do século XX, os níveis de escolaridade masculina foram sempre mais altos. A situação só começou a mudar quando as alunas do magistério passaram a ter o direito de prestar vestibular. Em nossos estudos, é evidente a preocupação com formações diferenciadas, tanto para professores quanto para professoras, e a priorização de professoras para o ensino infantil e professores para o ensino normal (magistério). As questões de gênero que, em geral, são temas de pesquisas de períodos históricos mais contemporâneos, podem ser também analisadas igualmente no âmbito da República Velha por meio dos discursos presentes em documentos propostos por Carneiro Leão e Aníbal Bruno - e isso é algo que, por sinal, muitas vezes percebemos em nossas escolas hoje, como uma espécie de pré-organização dos ambientes escolares - mesmo que este não fosse o objetivo da Reforma Educacional naquela época.

Podemos então afirmar que, havia ainda na República Velha, uma imposição de uma organização escolar voltada para uma divisão que posteriormente irá incidir nas formas de organização do trabalho já que as escolas da época estavam

organizadas especificamente para formação de mão de obra para o mercado de trabalho, em especial para as indústrias. Tanto as escolas de ensino infantil, quanto as escolas normais e profissionais, se organizavam no sentido de hierarquizar socialmente os indivíduos. O que com o início do governo de Getúlio Vargas não retrocede completamente, já que embora as mulheres passem a adquirir o direito ao voto, as formas de organização escolar, porém, permaneciam muito próximas daquela da República das oligarquias. Aníbal Bruno, neste sentido, procurou dar certa continuidade à organização escolar do ato nº 1239, embora seja provável, e é o que buscamos com este estudo: identificar certas continuidades e descontinuidades dessa organização escolar instituída em Pernambuco entre o fim da década de 1920 e início dos anos 1930.

Assim, neste capítulo explicitamos os caminhos percorridos pela pesquisa, destacando materiais coletados e analisados, além de estabelecer um aprofundamento das teorias utilizadas em nosso estudo. Para isso, faremos uma correlação entre os autores que nortearão nossos procedimentos teóricos e metodológicos, relacionando seus diversos estudos com o tipo de abordagem a qual pretendemos seguir e os materiais que iremos utilizar. Seguindo considerações metodológicas de Mazzotti e Gewandsznajder (2002), no sentido de melhor embasarmos nossos procedimentos de coleta e análise dos dados, levamos em consideração a ideia de que o documento é uma produção social, como nos afirma Le Goff (1994), e este documento, ou documentos, serão examinados pela perspectiva da análise de discurso (AD) francesa.

Inicialmente, faz-se importante destacar que buscamos em nossa pesquisa observar, através dos discursos, os desdobramentos da Reforma Educacional de Carneiro Leão na passagem da República Velha para o Governo Vargas (Governo Provisório e parte do Governo Constitucional - 1930 e 1935) durante a regência do diretor Técnico de Pernambuco, o professor Aníbal Bruno, percebendo especificamente neste processo a questão da formação de professores para os espaços de educação escolar entre alunos e alunas, organizada desde a Reforma Educacional de Carneiro Leão em 1928. Neste aspecto, embora hoje a quantidade de pesquisas na área da educação venha aumentando, podemos perceber em relação a nossa temática, uma carência teórico-metodológica, com uma boa parte dos trabalhos seguindo linhas descritivas.

Compartilhamos então, em nosso estudo, a ideia defendida por Mazzotti (2002) de que várias pesquisas atuais na área de educação “ parecem, cada vez mais,

desconsiderar que a produção do conhecimento científico constitui um processo de construção coletiva” (MAZZOTTI, 2002, p. 42) havendo neste sentido uma despreocupação em analisar e considerar estas numa condição acadêmica mais ampla, comparando resultados obtidos. Isso reduz o número de pessoas que poderiam se interessar por determinada pesquisa, além de que

a compreensão das subjetividades e das práticas requer que se busque relacioná-las às condições sociais em que foram produzidas, procurando ir além da mera descrição, contribuindo para o debate mais amplo e para a produção de conhecimentos que possam ser apropriados por outrem. (MAZZOTTI, 2002, p. 44).

Mazzotti (2002) chama atenção para a questão da coletivização da pesquisa como sendo essencial para a produção de conhecimento, tornando-o aplicável às várias realidades, sendo importante, por exemplo, que ela esteja aberta para análise crítica por parte da comunidade científica, o que auxiliará em sua melhoria. Atualmente há uma problematização com relação à definição do que seria uma pesquisa, e isto se deve às mudanças no conceito de ciência e método científico. Não há hoje uma definição consensual do que é ciência. Isso ocorre por conta do abandono das falsas certezas do modelo tradicional positivista. Contudo, o relativismo não contribui suficientemente para a construção de conhecimentos relevantes. Estaríamos nós então diante de um conflito ideológico e teórico metodológico? Talvez. Mas, o que se sabe é que tanto as pesquisas em educação podem seguir a linha da rigorosidade, atendendo a tradição científica, como podem seguir a teoria de que não há um método único e rigoroso. Assim, chegamos à conclusão de que o resultado da pesquisa está atrelado ao desenvolvimento e utilização de teorias próprias, escolha uso correto dos instrumentos e procedimentos da análise dos dados, da exploração e divulgação dos resultados e conclusões e da avaliação crítica por parte da comunidade científica. É necessário ainda fortalecer e expandir nossas pesquisas, produzir conhecimentos confiáveis e aprofundá-los, melhorando a teorização na área das pesquisas em educação, fugindo dos improvisos e dos modismos.

Mazzotti (2002) afirma que não há diante das diversas correntes constituintes da filosofia da ciência contemporânea, um consenso em relação à definição do que, de fato seja ciência e neste sentido, ele inclui as pesquisas em educação no fazer ciência, desde que estejam devidamente teorizadas e organizadas metodologicamente. Assim sendo, nosso estudo utilizou diferentes abordagens teórico-metodológicas, sendo inicialmente definido como de linha qualitativa por se tratar, em particular, de uma pesquisa na área das ciências humanas, precisamente

na área da educação. A abordagem qualitativa segundo Creswell (2007) refere-se a um meio de explorar e buscar compreender o significado que grupos ou indivíduos atribuem a determinado problema social ou humano.

De acordo com nossos objetivos, realizamos então uma pesquisa de caráter exploratório que busca proporcionar uma maior análise e contextualização do problema com vistas a torná-lo mais explícito (GIL, 2010). Trabalhamos assim com a Nova História, no intuito de buscar novas abordagens, a partir de novas perspectivas em relação ao nosso tema de pesquisa.

A expressão 'Nova História' refere-se, de certa forma, aos 'novos problemas', 'novas abordagens' e 'novos objetos' que são estudados pela história de maneira diferenciada daquela anteriormente admitida na historiografia tradicional. (BURKE, 2011, p.10).

Em particular em nosso trabalho, utilizamos a lei da Reforma Educacional de Carneiro Leão, Ato nº 1239, estabelecendo um paralelo entre o documento "Um Programa de Política Educacional: exposição apresentada ao Secretário do Interior do estado de Pernambuco", da Diretoria Técnica de Educação, 1935 e artigos do Jornal do Recife, entre o dia 1 de novembro de 1928 e 31 de dezembro de 1937, nas colunas referentes às notícias sobre a educação e os artigos do Jornal Diário de Pernambuco do mesmo período. Para o exame do material fizemos uso, como já citado, da metodologia da Análise de Discurso (AD) francesa.

Priorizamos esta metodologia de pesquisa pôr a acharmos a mais apropriada para se observar e entender as estratégias utilizadas pelo Governo para compor uma organização educacional da escola pública de modo a garantir o atendimento dos anseios da sociedade da época examinada. Defendemos então que existem várias formas de se estudar a linguagem, dentre elas a Análise de discurso. Nesse aspecto, escolhemos trabalhar com Eni Orlandi considerando que em seu trabalho, como no da AD de modo geral, há uma preocupação em se entender como os discursos se constroem e circulam socialmente e historicamente. Assim, preocupando-se em entender o material linguístico e a forma como os discursos se constroem e são distribuídos na sociedade, igualmente como eles falam sobre o meio, procuramos identificar suas condições de produção, entendendo o discurso mais como equívoco que como meio de comunicação literal, pois " na perspectiva da AD, a linguagem só é linguagem porque faz sentido" (ORLANDI, 2012, p. 25).

Sobre isso, salienta-se que se levarmos em consideração os dispositivos de interpretação, entenderemos que toda leitura necessita de um artefato que a efetue. Assim, segundo Orlandi, 2012, a "Análise de Discurso [...] coloca a interpretação em

questão”, compreendendo a forma como os objetos simbólicos produzem sentidos. Porém, a Análise de Discurso não busca um sentido verdadeiro e nem uma única interpretação do discurso, apresentando, portanto, possibilidades de interpretação (compreensão dos processos de significação presentes no texto). Desta forma,

cada material de análise exige que seu analista, de acordo com a questão que formula, mobilize conceitos que outro analista não mobilizaria, em face de suas (outras) questões. Uma análise não é igual à outra porque mobiliza conceitos diferentes e isso tem resultados cruciais na descrição dos materiais. Um mesmo analista, aliás, formulando uma questão diferente, também poderia mobilizar conceitos diversos, fazendo distintos recortes conceituais. (ORLANDI, 2012, p. 27).

Assim, a prática da leitura e da interpretação que é feita tem a forma do dispositivo analítico que o pesquisador formula. Após fazer a análise e compreender o processo discursivo, os resultados estarão disponíveis para que o analista possa os interpretar de acordo com o campo teórico que escolheu e do qual partiu. Para Orlandi (2012, p. 28), “ a natureza dos materiais analisados, a questão colocada, as diferentes teorias dos distintos campos disciplinares - tudo isso constitui o dispositivo analítico construído pelo analista”.

Dentro dessa perspectiva, temos então, as condições de produção que compreendem principalmente os sujeitos e a situação, além da forma como a memória é acionada neste processo. Essas condições consideram o contexto sócio-histórico e ideológico. A memória, por sua vez, compõe o que se conceitua como interdiscurso, que é definido como aquilo que fala antes (memória discursiva). Assim, diferente da gramática, este método trata especificamente o discurso como a palavra em movimento, sendo a língua então um trabalho simbólico e social. Desse modo, a Análise de Discurso parte

da ideia de que a materialidade específica da ideologia é o discurso da ideologia e a materialidade específica do discurso é a língua; trabalha a relação língua - discurso - ideologia [...] conseqüentemente, o discurso é o lugar em que se pode observar essa relação entre língua e ideologia, compreendendo-se como a língua produz sentidos por/para os sujeitos. (ORLANDI, 2012, p. 17).

Diferente da Análise de Conteúdo (AC), a Análise de Discurso não procura entender “o que o texto quer dizer”, mas sim, ela considera que a linguagem não é transparente e, portanto, quer entender como o texto significa. É o que chamamos de funcionamento, quando se procura responder o “como” e não “o que”. Nos estudos referentes ao discurso, procura-se compreender a língua como estrutura e acontecimento de um sujeito afetado pela história. Neste sentido, o sujeito não tem

controle sobre a forma como a língua e o real da história o afetam. Dessa forma, não igual a AC, para a análise de discurso, emissor e receptor realizam, ao mesmo tempo, o processo de significação e não estão separados de forma rígida, como se alguém falasse e o outro apenas captasse a mensagem. Não há, dessa forma, uma mera transmissão de informação; daí decorre “a definição de discurso: o discurso é efeito de sentido entre locutores” (ORLANDI, 2012, p. 21).

Utilizamos para examinar nossos documentos a AD que pode ser considerada como uma apreensão que se expande, além do chamado fato linguístico, levando em consideração aspectos das condições de produção de um texto, protagonizando neste processo tanto o discurso, assim como as imagens, as representações construídas, a cultura e os valores históricos e sociais que se constituem nas fendas da linguagem. Sendo assim, os estudos sobre os discursos também podem ser considerados um discurso, pois a produção da linguagem deve ser vista como uma materialização do ideológico que incide sobre qualquer enunciação, inclusive na do analista de discurso. Neste sentido, para este método, os signos, planejados ou não, são escolhidos a partir das influências sócio-históricas, deixando eles de fazerem parte apenas da forma linguística, para se inserirem na forma discursiva.

Na abordagem discursiva, o discurso é fruto de uma percepção de linguagem (qualquer que seja ela, verbal, pictórica, gestual...) não só na materialidade específica de seus signos (na linguagem verbal, palavra, na pictórica, cores e formas...), mas também nos valores ideológicos, sócio-históricos que lhes são constituídos. O discurso abrange, portanto, ao mesmo tempo, o linguístico e o não linguístico. Isto é, ambos são igualmente constitutivos do signo linguístico e, portanto, todo texto ou enunciado deve ser abordado sob essa dupla face, cujos elementos estão em íntima interação na produção dos sentidos, provocando efeitos no interlocutor. (BRANDÃO; FANTI, 2017, p. 10).

Dessa maneira, o discurso deve ser contextualizado, levando em consideração, também, o sujeito e o interdiscurso, o que contribui para identificá-lo e modificá-lo no momento da enunciação. Pode ser considerado, além disso, como uma espécie de referência pessoal, temporal e espacial, relacionado ao que está sendo dito e ao interlocutor. Dessa forma, utilizando-se o interdiscurso, percebemos que o discurso apenas adquire sentido dentro de outros discursos, e, ao tentar interpretar um enunciado, é essencial relacioná-lo a outros enunciados. Desse modo, a língua deve ser vista como trabalho a qual é a atividade que constitui o ser humano e o seu fazer e dizer. Na medida em que este ser humano expressa sua língua, utilizando-se de suas relações, sejam elas interpessoais ou sociais, com o suporte de suas

estratégias afetivas e de persuasão, por exemplo, busca atuar sobre o outro, compreendendo o mesmo e, dessa forma, interagindo. Tal perspectiva engloba o fazer linguístico e o discursivo em uma relação paralela às situações concretas de trabalho, estabelecendo uma conexão entre as ciências da linguagem e as modernas abordagens históricas e sociais.

Neste sentido, podemos considerar o discurso de modo mais abrangente, isto é, como prática discursiva, permeado pelo chamado interdiscurso, este último, por sua vez, se compõe por unidades discursivas que lhe são anteriores e sobre as quais entra em relação direta com o que chamamos de discurso. Porém, é o analista de discurso que vai estabelecer o que tratamos por espaços discursivos, posto que, a partir da análise sobre o *corpus* e em conjunto com um saber histórico, ele vai confirmar ou refutar as hipóteses formuladas. Assim, podemos considerar que há uma heterogeneidade nos discursos, fazendo com que eles não se constituam da mesma forma e nem que se situem num mesmo patamar de hierarquia:

é no interior do campo discursivo que se constitui o discurso, e é nossa hipótese que pode se deixar descrever em termos de operações regulares [regras, não no sentido gramatical] e de formações discursivas já existentes. Isso, no entanto não significa que um discurso se constitua da mesma maneira a partir de todos os discursos desse campo, isso decorre de sua evidente heterogeneidade [e heterogêneo aqui tem sentido bem mais amplo do que o comum]: uma hierarquia instável [o dinamismo e a interdiscursividade] opõe discursos dominantes e dominados, e nem todos se situam necessariamente no mesmo plano. Logo, não se podem determinar a priori as modalidades das relações entre as diversas formações discursivas de um campo. (BRANDÃO; FANTI, 2017, p. 58).

Dessa forma, consideramos que o discurso não possui uma única identidade, fechada em si, mas permeia um permanente deslocamento de posições, embora siga certo "eixo". Sobre isso podemos afirmar que o interdiscurso é então, constituído de dentro do discurso, que se estabelece via intradiscurso.

A Análise de Discurso considera que a linguagem não é transparente, sendo importante o "como" e não "o quê", produzindo um conhecimento a partir do próprio texto, tendo este, segundo Orlandi (2012) "uma materialidade simbólica própria e significativa" (ORLANDI, 2012, p. 19). Assim, não tratamos apenas de uma transmissão de informações, já que não há uma linearidade nos elementos de comunicação como se a mensagem resultasse apenas do processo de que alguém fala, se refere a alguma coisa, baseando-se em um código, e o receptor apenas capta a mensagem. Pelo contrário, não há uma sequência evidente e inalterável onde um sempre fala e o outro sempre decodifica e nem separação entre emissor e receptor,

há sim uma mutualidade entre as partes. Assim, os sujeitos e os sentidos são afetados pela língua e pela história e o processo do discurso constitui o sujeito e produz sentidos e não apenas transmite uma informação.

A Análise de Discurso faz um outro recorte teórico relacionando língua e discurso. Em seu quadro teórico, nem o discurso é visto como uma liberdade em ato, totalmente sem condicionantes linguísticos ou determinações históricas, nem a língua como totalmente fechada em si mesma, sem falhas ou equívocos. As sistematicidades linguísticas - que nessa perspectiva não afastam o semântico como se fosse externo - são as condições materiais de base sobre as quais se desenvolvem os processos discursivos. A língua é assim condição de possibilidade do discurso. No entanto, a fronteira entre língua e discurso é posta em causa sistematicamente em cada prática discursiva. (ORLANDI, 2012, p.22).

A Análise de Discurso dessa forma abrange conjunturas históricas e considera a compreensão da linguagem a partir destas conjunturas, mas, como já informado anteriormente, trata a linguagem com a devida importância, já que existe uma base linguística que constitui os efeitos de sentido e

isto obriga a pesquisa linguística a construir procedimentos (modos de interrogação de dados e formas de raciocínio) capazes de abordar explicitamente o fato linguístico do equívoco como um fato estrutural implicado pela ordem do simbólico. (PÊCHEUX, 2002, p. 51).

Desse modo, para a AD francesa, o sujeito é essencialmente histórico e ideológico pois faz parte de um lugar e um tempo. O seu discurso ocorrerá em relação ao discurso do outro, estando ao mesmo tempo inserido em um contexto socialmente e historicamente produzido. Esta relação entre a língua e o social será decisiva para a interpretação do discurso pois, como afirma Pêcheux (2002), a interpretação do mesmo é um ato a nível simbólico e o universo histórico em que o discurso está inserido é essencial para sua análise. Isto obriga a pesquisa linguística a construir procedimentos (modos de interrogação de dados e formas de raciocínio) capazes de abordar explicitamente o fato linguístico do equívoco como um fato estrutural, implicado pela ordem do simbólico (PÊCHEUX, 2002, p. 51).

Foucault (1969), por sua vez, trata a formação discursiva como histórica e envolvida num conjunto de regras não conhecidas de modo evidente, porém essas regras, determinadas no tempo e no espaço, definem uma época dada, dentro de uma área social, econômica, política e linguística. Contudo, ambiguidades se mantêm num ou noutro contexto estudado, mas seus efeitos gerados são diferentes e são justamente esses efeitos de sentido que nos interessam. Os sentidos estão contidos num contexto sócio histórico.

A partir dessa base, como analistas de discurso, poderemos investir em conhecimentos que expandirão nosso campo de compreensão. Entendendo assim, que a relação com a linguagem não é inocente, buscamos em nossa pesquisa articular o simbólico, o político, o econômico, o histórico, o social e o inconsciente, examinando não a palavra pura, mas seus significados. Alguns conceitos aparecem na Análise de Discurso com mais frequência e serão de grande serventia para entendermos certos aspectos da nossa pesquisa, dentre eles destacamos o conceito de sujeito. O sujeito não é a fonte dos significados, posto que é constituído pela fala de outros, assim, ele “é resultante da interação de várias vozes, da relação com o sócio ideológico, portanto tem caráter heterogêneo” (GUERRA, 2003, p. 5).

Processos discursivos fazem parte da dinâmica das atribuições de sentido que acabam por construir o simbólico, são os sentidos que circulam considerando a história da circulação deles no social e no interdiscurso. O surgimento do indivíduo no social significa ainda sua entrada em algo que já está em processo. Os sentidos já existem antes mesmo da existência do indivíduo. É a partir do simbólico e do ideológico que se organizam os lugares para o sujeito. O ideológico funciona então, no processo de promoção do apagamento para o sujeito, até mesmo de sua forma de se constituir como tal, dando a ilusão de que o sujeito e o sentido sempre estivessem se constituindo da mesma forma. Desse modo, para a Análise de Discurso, o sujeito é essencialmente histórico e ideológico, pois faz parte de um lugar e um tempo. O seu discurso ocorrerá em relação ao discurso do outro, estando inserido em um contexto socialmente produzido.

Esta relação entre a língua e o social serão decisivos para a interpretação do discurso, pois, a interpretação do mesmo é um ato que leva em consideração que a linguagem não é transparente; como tal, visa detectar quais significados e ideologias circulantes encontravam-se presentes nos textos analisados, vendo, a partir da prática da linguagem, o ser humano (ou os seres humanos falando), compreendendo a língua enquanto trabalho simbólico e produtor de sentidos, e o universo histórico em que o discurso está inserido, para posterior análise (PESSOA, 2015).

Contudo, devemos lembrar que uma análise se dá em terreno fértil e já “habitado” há algum tempo. Assim, ao delimitarmos o *corpus* inserimos também nossas experiências e ideologias. Neste sentido, as relações sociais é que determinam os termos da análise e, a partir delas, o indivíduo analista também é influenciado pela pluralidade determinada pelas várias situações e relações que o compõem enquanto sujeito.

Além do trabalho com a AD, utilizaremos também na pesquisa o conceito de estratégia defendido por Certeau (2019). Tal conceito nos auxiliará na percepção de diferentes forças presentes no discurso oficial do período estudado, ajudando-nos a identificar as permanências e continuidades discursivas. Neste aspecto, a estratégia se refere ao cálculo das relações de força que se torna possível a partir do momento em que o sujeito de querer e poder é isolado de um ambiente, postulando um lugar capaz de ser circunscrito como próprio, portanto, capaz de servir de base a gestão de suas relações com uma exterioridade distinta. A nacionalidade política, econômica ou científica foi construída segundo esse modelo estratégico (CERTEAU, 2019, p. 43).

Desse modo, o discurso oficial, ao qual comparamos aos discursos apresentados nos jornais, nos dão elementos essenciais no sentido de entendermos as situações relacionais entre educação, governo e formação educacional especificamente relacionada às questões de gênero conforme nos propomos a analisar. Sobretudo, para melhor compreensão da relação gênero e educação em nossa pesquisa, iniciamos destrinchando o conceito de gênero para, posteriormente, entendermos em que sentido este conceito faz parte dos discursos por nós estudados. A palavra "gênero" começou a ser utilizada, na atualidade como uma maneira de se referir à organização social da relação entre os sexos masculino e feminino considerando um caráter fundamentalmente social destas distinções. A ideia das feministas que ressignificaram o termo era valorizar as pesquisas cujos temas se referiam especificamente aos estudos sobre as mulheres, valorizando assim não somente a (s) história (s) das mulheres, como também à própria ciência e seus critérios. A partir daí, buscamos em Scott (2020) responder perguntas que nos levaram à utilização de gênero como categoria de análise.

Apesar deste propósito, naquele momento as feministas não conseguiram, por completo, fugir das bases tradicionais das Ciências Sociais, no entanto, é válido verificar que, foi a partir daí que as tentativas de fugir do tradicionalismo e trazer uma visão mais abrangente da história das mulheres ganharam força. Assim, após os anos 1980, o termo gênero passou a ser utilizado distanciando-se de justificativas biológicas indicando o que se convencionou chamar de "construções sociais", baseando-se no papel social do homem e da mulher e nas identidades subjetivas destes. Assim, as historiadoras feministas utilizam uma diversidade de abordagens de análise do gênero, sendo uma relacionada especificamente às origens do patriarcado, outra dentro da perspectiva marxista e, finalmente, uma terceira abordagem que se divide em pós-estruturalismo francês e as teorias anglo americanas.

A teoria do patriarcado busca explicar a “necessidade” de homens subordinarem mulheres, sendo a reprodução essencial na análise do papel da mulher no ato de dar à luz, bem como a libertação e dominação desta sob o processo de reprodução. Essa teoria é considerada por Scott (2020) como incompleta, no sentido de não apresentar qual a relação entre a desigualdade de gênero, baseada apenas na diferença física estando, nesse caso, o corpo humano fora de uma construção social ou cultural. Já as teóricas feministas do marxismo levaram em consideração uma abordagem mais histórica, utilizando-se de uma explicação “material” e ao mesmo tempo limitada, que se importa com os modos de produção e as transformações dos sistemas de gênero.

No entanto, a ideia de gênero como uma categoria analítica só emergiu no fim do século XX, pois, até então pensar o gênero era uma consequência do sistema de relações sociais ou sexuais, ou seja, algo ainda não considerado. E é a esse “novo” debate que percebemos o desenvolvimento das humanidades e da crítica organizada pelos/as pós estruturalistas no sentido de que as pesquisadoras feministas encontraram uma voz própria e também aliados/as políticos/as e acadêmicos/as. Sob essa questão do gênero como categoria de análise, Scott (2020) afirma que:

o núcleo da definição [de gênero] repousa numa conexão integral entre duas proposições: (1) o gênero é um elemento constitutivo de relações sociais baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos e (2) o gênero é uma forma primária de dar significado às relações de poder. As mudanças na organização das relações sociais correspondem sempre a mudanças nas representações do poder, mas a mudança não é unidirecional. (SCOTT, 2020, p. 86).

No que se refere à pesquisa histórica, podemos acrescentar ainda a necessidade de inclusão da concepção política, as “regras” que constituem as instituições e a própria organização social. Deixamos de considerar a questão de gênero sob o ponto de vista da organização familiar e passamos a destacar relações complexas da sociedade moderna como, por exemplo, o mercado de trabalho que acaba por afetar o processo de construção de gênero, também a educação e, finalmente, o sistema político. Para Scott (2020) é no interior do gênero, e por meio dele, que o poder é articulado; seja de forma direta ou indiretamente, à medida que as referências em torno do gênero muitas vezes definem a percepção e a organização tanto em sua concretude quanto em sua simbologia da vida social.

Ainda sobre os estudos de gênero e no sentido de melhor entendermos os discursos referentes à época estudada na pesquisa, abordaremos o gênero na

perspectiva trabalhada por Louro (1997) onde a mesma afirma que tal conceito está ligado de forma intrínseca à história do movimento feminista. Assim, voltamos ao século XIX, quando as manifestações em prol de igualdade de direitos das mulheres ganha força com o surgimento do "sufragismo" que buscava o direito ao voto para as mulheres. Segundo Louro (1997), tal momento passaria a ser conhecido como "primeira onda" do feminismo. Porém, somente na "segunda onda", por volta de 1960, o movimento incorporou às preocupações de cunho social e político com o necessário embasamento teórico.

A partir de 1968, o movimento feminista estava nos livros, revistas e protestos. Nas universidades, as feministas foram influenciadas em suas pesquisas pela efervescência ideológica e política do feminismo, tornando assim aquela mulher antes invisível, um ser visível e atuante, mesmo que muitas vezes estas pesquisadoras acabassem por fazer parte de grupos de estudos excluídos no meio acadêmico, frutos da resistência masculina em aceitar que as mulheres discutissem e/ou construíssem uma nova história. Em geral, uma discussão que além de social, era também política.

Estudos sobre as vidas femininas - formas de trabalho, corpo, prazer, afetos, escolarização, oportunidades de expressão e de manifestação artística, profissional e política, modos de inserção na economia e no campo jurídico - aos poucos vão exigir mais do que descrições minuciosas e passarão a ensaiar explicações. (LOURO, 1997, p. 20).

No entanto, hoje o conceito de gênero busca, cada vez mais, o campo social, tendo em vista que é aí que ocorrem as relações sociais e as desigualdades se mostram presentes nas diversas formas de representação. Por este motivo, os estudos de gênero passam a analisar não apenas mulheres, mas também, homens. Assim, as concepções de gênero se mostraram diferentes nas diversas sociedades e nos diversos períodos históricos. O gênero passa, então, a ser considerado parte constituinte da identidade, sendo esta última imutável. No entanto, quando tratamos da construção escolar, nos parece que o conceito de gênero foi utilizado de modo dicotômico desde seu início, o que gerou desigualdades e, de certa forma, exclusão e preconceito.

Diferenças, distinções, desigualdades [...] A escola entende disso. Na verdade, a escola produz isso. Desde seu início, a instituição escolar exerceu uma ação distintiva. Ela se incubiu de separar os sujeitos - tornando aqueles que nela entravam distintos dos outros, os que a ela não tinham acesso. Ela dividiu também, internamente, os que lá estavam, através de múltiplos mecanismos de classificação, ordenamento e hierarquização. (LOURO, 1997, p. 57).

Sob o ponto de vista de que as palavras possuem história, segundo Louro (1997), o conceito de gênero se liga diretamente a história do movimento feminista da atualidade, assim como faz parte de sua luta, com conotação linguística e também política. É no desdobramento da chamada "segunda onda", durante a década de 1960 que o feminismo se volta somente para o movimento de afirmação em si, quanto para as próprias construções teóricas. Durante muito tempo, a mulher sofreu segregação social e política e, por este motivo, a luta pelo fim da invisibilidade da mulher acabou por dar abertura a toda uma luta por essa análise da construção ideológica e teórica do movimento.

É necessário demonstrar que não são propriamente as características sociais, mas é a forma como essas características são representadas ou valorizadas, aquilo que se diz ou se pensa sobre elas que vai constituir, efetivamente, o que é feminino ou masculino em uma dada sociedade e em um dado momento histórico. Para que se compreenda o lugar e as relações de homens e mulheres numa sociedade importa observar não exatamente sexos, mas sim tudo o que socialmente se constrói sobre os sexos. O debate vai se constituir então, através de uma nova linguagem, na qual gênero será um conceito fundamental. (LOURO, 1997, p.21).

As relações desiguais dos sujeitos se constroem no campo da sociedade e estas desigualdades não se justificam a partir das diferenças biológicas, mas através dos chamados "arranjos sociais" e da história. Assim, estudar as mulheres é estudar também os homens. Dessa forma, o caráter social do gênero deve ser estudado levando em consideração o momento histórico que aquela sociedade viveu e/ou vive, levando-se em consideração o processo pelo qual cada sociedade passou para a construção daquela relação com o gênero.

Desse modo, o gênero, sendo discutido como construção social e discursiva, é considerado produzido dentro e pelo processo histórico e, ao mesmo tempo, político da sociedade atual. Parte-se, então, da premissa de que as identidades sociais são produzidas e reproduzidas de maneira discursiva e dentro das especificidades das relações sociais que acabam por legitimar as referências do gênero, antes atribuídas ao sujeito como um processo apenas biológico. As questões de gênero assim, nos permitem compreender como as relações sociais definem os papéis sociais já impostos aos sujeitos e existentes antes mesmo de seu nascimento, sendo o corpo considerado como a materialização do discurso normativo. Neste sentido, a sociedade conscientemente ou inconscientemente define suas regras, seus padrões de conduta e seus valores.

Assim sendo, a norma comum atribuída ao gênero seria de que nosso "destino" estaria ligado à heterossexualidade, dentro de uma classificação binária das atribuições masculinas e femininas. No imaginário social, esta regra está naturalizada e acaba por ser considerada como correta, havendo certo determinismo nos comportamentos e desejos. É através do discurso que o sujeito tem acesso e incorpora a ordem simbólica, a maneira de agir e experiências, sobretudo, as identidades de gênero que se naturalizam no sujeito. No entanto, compreender o conceito de gênero é essencial para as análises das relações que fazem parte da sociedade, permitindo ao analista a compreensão de como se organiza a atribuição de papéis sociais, das características, sejam elas femininas ou masculinas pertencentes ao processo de socialização e como se formam as hierarquias dentro da dinâmica social.

Para Scott (2020), o gênero é parte constitutiva das relações sociais que se baseiam nas diferenças percebidas entre os sexos, dividindo-as em elementos inter-relacionados: a cultura, a normalização, a própria política e a identidade subjetiva, diferentes formas de legitimar o gênero. Assim, o sistema de hierarquia está diretamente ligado a ele tendo em vista que Scott (2020) afirma que

[a] definição de gênero tem duas partes e várias sub-partes. Elas são ligadas entre si, mas deveriam ser analiticamente distintas. O núcleo essencial da definição baseia-se na conexão integral entre duas proposições: o gênero é um elemento constitutivo de relações sociais baseados nas diferenças percebidas entre os sexos, e o gênero é uma forma primeira de significar as relações de poder. (SCOTT, 2020, p. 21).

Porém, vários discursos são produzidos e reproduzidos nos vários espaços sociais e podem ser responsabilizados pela atribuição de características e mesmo funções sexuais como uma certa "constituição natural" do gênero. É neste contexto que Louro (1997) afirma que

Pretende-se, dessa forma, recolocar o debate no campo social, pois é nele que se constroem e se reproduzem as relações (desiguais) entre os sujeitos. As justificativas para as desigualdades precisariam ser buscadas não nas diferenças biológicas (se é que essas podem ser compreendidas fora de sua construção social), mas sim nos arranjos sociais, na história, nas condições de acesso aos recursos da sociedade, nas formas de representação. (LOURO, 1997, p. 22).

Utilizando-se de diferentes aspectos, sejam eles políticos e/ou culturais, busca-se explicar que as diferenças biológicas se tornam determinantes para as desigualdades entre o masculino e o feminino e a construção de uma hierarquia de

gênero. Numa perspectiva de naturalização que consolida um discurso que estabelece, de certo modo, uma identidade masculina e outra feminina, definidores do sujeito, Louro (1997) discorda, pois, defende que:

desconstruir a polaridade rígida dos gêneros, então, significaria problematizar tanto a oposição entre eles quanto a unidade interna de cada um. Implicaria observar que o polo masculino contém o feminino (de modo desviado, postergado, reprimido) e vice-versa. (LOURO, 1997, p. 31).

A desconstrução dessa bipolaridade nos permite compreender e incluir na sociedade múltiplas formas de masculinidades e feminilidades abandonando a singularidade do sujeito. Os sujeitos cuja categoria "conclua" como masculino ou feminino acabam por serem controlados e organizados pelas instituições sociais que ao mesmo tempo legitimam os discursos (e também os papéis). Sejam as instituições pedagógicas, os livros, as instituições jurídicas, entre outras, ambas definem discursos especializados que servem para consolidar e, ao mesmo tempo, direcionam práticas sociais, criando uma definição para o conceito de gênero.

Aprendemos a viver o gênero e a sexualidade na cultura, através dos discursos repetidos da mídia, da igreja, da ciência e das leis e também, contemporaneamente, através dos discursos dos movimentos sociais e dos múltiplos dispositivos tecnológicos. As muitas formas de experimentar prazeres e desejos, de dar e de receber afeto, de amar e de ser amada/o são ensaiadas e ensinadas na cultura, são diferentes de uma cultura para outra, de uma época para a outra. E hoje, mais do que nunca, essas formas são múltiplas. (LOURO, 2008, p. 22).

É assim que, no meio social, os discursos normativos estabelecem a constituição da diferença instituída como "diferença sexual" que define a diferença entre os sujeitos. Diferenças estas que não se limitam ao corpo, mas se estendem às relações sociais.

Finalmente, acreditamos que a Análise de Discurso pode ser considerada como a apreensão de um objeto, que se expande, além do chamado fato linguístico, levando em consideração aspectos de suas condições de produção, protagonizando o discurso, assim como as imagens, as representações construídas, a cultura e os valores históricos e sociais que se constituem nas fendas da linguagem. Neste aspecto, os estudos sobre os discursos também podem ser considerados um discurso, pois, a produção da linguagem é uma materialização do ideológico que acaba por refletir uma realidade que, por sua vez, é composta de signos, planejados ou não, que são escolhidos a partir de influências sócio históricas e culturais, deixando de fazer parte apenas da forma linguística, para se tornar discursiva.

Desse modo, podemos considerar que estudar os discursos apresentados nos jornais do período, além dos documentos específicos relativos ao Ato nº 1239, bem como o exercício de funções administrativas na educação pernambucana durante a década de 1930, nos trouxe respostas acerca de diferentes jogos de interesse que de algum modo influenciam até hoje a dinâmica escolar da educação básica, em especial da educação para as crianças. Utilizando Certeau (2019) buscamos construir caminhos alternativos, produzindo novas formas de analisar e perceber o cotidiano, contribuindo para maneiras outras de se fazer e pensar a pesquisa, potencializando caminhos investigativos, não somente do ponto de vista histórico, mas igualmente, da constituição de identidades articuladas às questões de gênero.

Sobre isso, a partir do pensamento de Certeau (2011), pudemos pensar a pesquisa articulada à Análise de Discurso, estabelecendo um paralelo com as narrativas e com o gênero como categoria de investigação. Diante disso, identificamos posições de lugar, táticas e narrativas que nos ajudaram a compreender a educação durante os anos de 1930, entendendo que a organização educacional de Pernambuco, durante o período estudado, de certo modo, apresenta algumas características ainda presentes na educação atual. Levando-se em consideração essa interligação entre Certeau (2011) e a AD, consideramos a história da educação e a construção identitária como uma operação constituída a partir das relações de lugar (aqui encontramos o lugar do Estado e das professoras em Pernambuco).

Dessa forma, utilizando procedimentos pertinentes à nossa temática e tendo em vista que a relação social é que determina os termos de exame, entendemos que o indivíduo é influenciado pela pluralidade das várias situações relacionais que o cercam. Assim, quando fizemos nossa análise, enfatizamos as relações sociais, atuando nas várias instâncias da organização escolar. Feito isto, interrogamos sobre as práticas cotidianas daquele período (anos 1930) a partir do *corpus*, tanto dos jornais, quanto da própria lei de organização educacional e percebemos que:

o ato de falar (e todas as táticas enunciativas que implica) não pode ser reduzido ao conhecimento da língua. Colocando-se na perspectiva da enunciação, objeto deste estudo, privilegia-se o ato de falar: este opera no campo de um sistema linguístico; coloca em jogo uma apropriação, ou uma reapropriação da língua por locutores. (CERTEAU, 2019, p. 40).

Diante disso, nos discursos examinados, pudemos identificar, por meio de Certeau (2019), jogos de força e de tensão entre segmentos considerados fracos e

outros considerados fortes e, através do uso de seus conceitos de estratégias e táticas, sobretudo de estratégias - já que utilizamos leis oficiais que representam práticas possíveis originadas com certa exterioridade - localizamos relações de poder. Assim, na introdução feita por Aníbal Bruno no texto do Programa de Política Educacional de Pernambuco (1935), isso é perceptível quando afirma que

Crear o typo escolar conveniente, traçar normas às actividades do currículo, organizar as instituições e serviços escolares e periescolares que asseguram à obra da educação e sua acção totalitária sobre o homem, dar emfim o sentido geral do systema educacional do Estado, tal a sua tarefa de maior relevancia. Importa-lhe a obra em profundidade, a obra vertical. A obra em extensão é função administrativa e fora portanto das suas attribuições. (BRUNO, 1935, p. 3).

Aníbal Bruno foi nomeado interventor de Pernambuco por Carlos de Lima Cavalcanti, a partir de 1930, para comandar a Diretoria Técnica da Educação haja vista que a implantação da Reforma Educacional Carneiro Leão fora interrompida com a Revolução de 1930. Embora defendendo uma renovação da educação pernambucana e tendo buscado apoio no meio social, é fato que ele representava a nova organização de governo estabelecida no Brasil e, concomitantemente, em Pernambuco.

Ainda na perspectiva da análise de discurso, em consonância com os estudos de Certeau (2019), examinamos também no *corpus* selecionado, silêncios detectados do ponto de vista da operação historiográfica, o que nos possibilitou, através do campo teórico-metodológico, identificar sentidos relacionados a acontecimentos cotidianos em paralelo com o contexto histórico e social. Ao mesmo tempo, problematizamos o discurso historiográfico, buscando “verdades” factuais. Considerando essas “verdades” efeitos de sentido, produzidos por uma realidade social, as entendemos como fazendo parte dos discursos.

Neste aspecto, na aproximação da operação historiográfica à ficção, compreende-se através da tessitura da escrita ficcional a qual Certeau (2011) se filia, a historiografia partindo de um deslocamento epistemológico que ajuda na compreensão do que, dentro de determinado contexto, é considerado como real. Assim, é a partir dessa construção/tessitura do real que buscamos, por meio do uso da teoria de gênero como categoria de análise, entender o lugar e à formação das professoras no Brasil de 1930 a 1937.

Sobre isso, não podemos esquecer que o movimento feminista, a partir dos anos de 1960, sentiu a necessidade de pensar e discutir a construção da identidade da mulher em atividades tanto em âmbito público como privado. Para Louro (2001), se fazia imprescindível discutir o espaço feminino, deixando de lado o destaque para as características exclusivamente biológicas. Sendo assim, passou-se a pensar o gênero como ponto determinante das relações de poder. Além disso, as mudanças provocadas pelo processo de urbanização e industrialização acabaram por possibilitar, ainda mais, o fortalecimento da divisão sexual do trabalho. Os homens, sobretudo, ocuparam as esferas públicas, a política, o mercado de trabalho, e as mulheres, por sua vez, em sua maioria, ocupavam o espaço da esfera privada, da casa, do doméstico, sendo então sua função a de reprodução e cuidado da casa e dos filhos.

Contudo, apesar de, no contexto dos anos 30 do século passado, as mulheres no Brasil em geral, serem vistas pela sociedade, com raras exceções, com potencial apenas para o casamento, houve deslocamentos, com elas passando a buscar no trabalho como professora “tomar posse” de um lugar outro, diferente das funções diretas do lar, não se intimidando para tal com preconceitos, salários diferenciados em relação aos homens e mesmo o “título de tia”, como eram rotuladas, muitas vezes, por não terem se casado.

Em certo sentido, esse processo, denominado de feminização do magistério, como se verá adiante neste trabalho, foi útil, tanto aos discursos dos jornais analisados, quanto em relação à própria preocupação do governo em “aproveitar” as mulheres para a educação das crianças pequenas, para a manutenção de seu lugar no campo da maternidade, embora esta maternidade fosse exercida agora fora da esfera do lar. Nesta perspectiva, analisamos o papel da mulher na sociedade brasileira, em especial, pernambucana, durante os primeiros anos da Era Vargas, o seu processo de inserção no mercado de trabalho, bem como as relações de poder e lugar que permearam o universo feminino naquele período, onde a função da professora acabou por ser vista como uma extensão da vida doméstica em consonância com a vida profissional.

Assim, por um lado, temos o processo de independência econômica das mulheres no mercado de trabalho, com inserção destas no meio político (ainda que de forma muito tímida), porém, nestes casos, observamos igualmente, limites da profissão docente para elas que, em geral eram formadas para ocupar, em especial,

cargos de professoras das crianças menores, fato este comprovado a partir da leitura dos jornais da época e de discursos por nós analisados através da Análise de Discurso na perspectiva do gênero como categoria de estudo. Tudo isso será detalhado nos capítulos seguintes.

Neste caso, diante do exposto, buscamos esmiuçar o papel social de professoras no contexto da época investigada, examinando nuances importantes da formação das mesmas a partir das estratégias utilizadas pelo governo brasileiro e, por conseguinte, do governo pernambucano.

### **3 A DIRETORIA TÉCNICA EDUCACIONAL DE ANÍBAL BRUNO E A EDUCAÇÃO DE PERNAMBUCO (1930-1937)**

Ao longo da história da educação, várias mudanças no contexto histórico e social fizeram com que, em especial, a educação formal tomasse um novo rumo se comparada a seu surgimento. Como instituição social e com objetivo específico de formação do cidadão, a escola se tornou responsável pela função educativa, tendo como seu objeto de trabalho o conhecimento científico produzido pela humanidade ao longo de sua existência. As transformações no meio econômico e social, além do desenvolvimento do "progresso" fez com que a demanda pela obrigatoriedade do ensino regular aumentasse e, conseqüentemente, a necessidade de formação de profissionais da educação também, buscando assim, o cumprimento da função social da escola.

O Brasil, apesar de conferir um desenvolvimento tardio em se tratando de crescimento econômico, deu uma atenção especial à formação de profissionais para a educação formal. Por volta de 1930, cresceram aqui os discursos que envolviam ideias voltadas para a popularização da educação formal "defendendo uma educação para todos", intensificando, dessa forma, o quantitativo de escolas, bem como, o aumento de cursos de formação de professores para atuarem nestas. No entanto, a prática educacional esbarrava em um precário modelo predominante nas escolas primárias e secundárias o que acabou por desencadear uma maior preocupação dos governos, inclusive, num processo nacional, com vias a regulamentar a formação dos professores e professoras. Durante as primeiras décadas do século XX, aumentaram consideravelmente as exigências para uma melhoria significativa na qualidade da atuação docente, trazendo à tona várias reformas educacionais, vários pronunciamentos por parte dos políticos, diretores de educação e intelectuais a respeito da situação em que se encontrava a educação no país.

No novo enfoque qualitativo, o trabalho pedagógico do professor propiciou e justificou, naquele momento, a remodelação do sistema e da administração escolares, os estudos psicológicos sobre a infância, a produção de conhecimento sobre educação, a introdução de técnicas e de princípios da escola nova, enfim, contribuiu para que a prática da docência fosse tratada como espaço autônomo e impulsionada de transformações sociais. Impulsionando novas abordagens sobre a escola e formação do professor, a década de 1930 foi cenário de mudanças significativas na educação brasileira. No ano de 1931, por exemplo, ocorreram simultaneamente duas reformas educativas no sistema escolar brasileiro - a do ensino

secundário (Decreto n 19890, de 18 de abril de 1931) foi promulgada alguns dias após o Estatuto das Universidades Brasileiras, que reformou o ensino superior (Decreto n 19852, de 11 de abril de 1931). Este último decreto previa a criação de uma faculdade de educação, ciência e letras, para a formação do professor. Embora essa faculdade não tenha chegado a funcionar, o fato de terem ocorrido as reformas do ensino secundário e do ensino superior, simultaneamente, em um sistema de educação nacional ainda pouco estruturado, evidencia a importância que a formação do professor em nível superior passa a possuir, naquele momento. (VEIGA, 2002, p. 99)

Assim, percebendo que o tema referente à educação se tornou frequente no discurso político no país, passamos então a notar uma preocupação maior com a “qualidade” dos professores em detrimento da quantidade de escolas a serem abertas/construídas. Neste sentido, identificar os modelos de educação adotados para a formação pedagógica e profissional dos trabalhadores em educação nos faz possível entender as condições e características específicas que definem a função da educação naquele momento, bem como a identidade e função histórico-social dos professores e professoras e, por conseguinte, da escola, devendo-se considerar neste processo a estrutura das instituições, a concepção de formação docente, as especificidades da sociedade e o discurso político utilizado.

Até o início do século XX, em meados dos anos 1930, a Escola Normal era destinada a formar professoras de primeiras letras e, seu curso, possuía duração de três anos posteriores ao curso primário. Nessa época, a Escola Normal, segundo Veiga (2002), não funcionava como algo sistematizado e organizado nacionalmente. Isso só iria ocorrer em 1946, através do projeto nacional. Durante muitos anos, no Brasil, o magistério foi tratado em caráter eminentemente prático, onde se fazia necessário, basicamente, possuir ampla cultura erudita e domínio dos conhecimentos que deveriam ser ensinados aos alunos. Por este motivo, muitos governos estaduais, a exemplo de Pernambuco e inspirados no movimento da Escola Nova buscaram, por conta própria, darem uma maior atenção à formação dos profissionais da educação, fossem eles professores ou administradores da área. O diretor técnico de educação de Pernambuco durante os anos de 1930, deixa evidente essa preocupação no documento que elaborou como relatório do Programa de Política Educacional de Pernambuco, devidamente organizado a partir da análise da situação da educação pernambucana nos sete anos anteriores à sua administração à frente da educação do estado.

A década de 1930 se destacou pela efervescência de discussões no que se refere à educação no Brasil. O modelo de educação anterior, que se preocupava apenas com a educação da elite, perdeu espaço para a proposta da instituição de um sistema nacional de educação, numa tentativa de harmonizar os objetivos do ensino primário e a chegada no nível superior. De maneira geral, os educadores que participavam desse debate acreditavam que por meio da educação brasileira seria possível se chegar a um melhoramento dos aspectos sociais do país, mas, para isso, era necessário um novo modelo de educação, mais organizado e que o governo federal se fizesse presente em relação aos problemas educacionais, diferente do que ocorreu em praticamente todo período oligárquico onde o governo federal se mostrava omissos em relação à educação do Brasil.

Neste sentido, três fatores principais foram essenciais para esse novo planejamento da educação nacional, sendo eles: a fundação da ABE (Associação Brasileira de Educação, em 1924); as Reformas Educacionais nos estados durante os anos de 1920 e o inquérito sobre educação promovido pelo jornal “O Estado de São Paulo” (formalizado por Fernando de Azevedo). Além disso, as conferências de educação que ocorreram até 1937 também tiveram sua importância a partir da já citada ABE e o depoimento de vários educadores nos inquéritos de 1926, ajudaram a repensar a educação de modo a atender aos anseios da nova sociedade que se formava. No entanto,

em conformidade com a dualidade de sistemas que vigorou até o primeiro período republicano, o ensino primário e o ensino técnico profissional era de responsabilidade quase que exclusiva dos estados. Alguns deles, entusiasmados pelas novas ideias em voga ao longo do século XX - originários de Rousseau, Pestalozzi, Herbart e Froebel [...]; Maria Montessori [...]; Dewey [...]; das socialistas [...] entre outras fontes - procuraram reformar os seus sistemas de ensino, renovando e tornando mais eficientes tanto o ensino primário quanto o técnico-profissional. (PILETTI, 2016, p. 167).

Ao final da Primeira República, a educação pouco tinha avançado quando comparamos ao final do Segundo Reinado. Não havia um sistema nacional de educação, o governo federal não se envolvia com as questões de ensino, deixando a cargo dos estados essa responsabilidade e, além disso, o ensino secundário possuía como objetivo o preparo para o ensino superior. No entanto, após a Revolução de 1930, alguns reformadores educacionais do período anterior (1910-1920) passaram a ocupar importantes cargos públicos e procuraram colocar em prática as ideias que

defendiam anteriormente. Por este motivo, a educação do Brasil sofreu importantes avanços, passando a se tornar um sistema articulado e a partir de normas e regras do governo federal. Em 26 de novembro de 1930, ocorreu a criação do Ministério da Educação e das Secretarias de Educação dos Estados, que substituíram as antigas Diretorias-Gerais de Instrução Pública.

Substituindo o conceito de “instrução” como algo limitado à ideia de “transmitir” os conhecimentos para “educação”, tornando-se um sistema amplo, que compreende a formação integral do ser humano, entre os objetivos do Ministério da Educação estavam

1°) Ampliar sua faixa de participação no desenvolvimento da educação nacional, marcando, dessa forma, o término de um longo período de total - ou quase total - alheamento dos problemas relacionados com a educação popular; 2°) Desenvolver os instrumentos destinados a unificar, disciplinar e proporcionar a articulação e integração aos sistemas isolados estaduais, os quais registravam grande heterogeneidade em relação à organização das diversas modalidades do ensino a seu cargo. 3°) Estabelecer os mecanismos destinados a promover o relacionamento federal com os diversos sistemas, definindo-se assim as formas de intervenção do Ministério e de suas relações com as Secretarias de Educação Estaduais e com os próprios estabelecimentos. (PILETTI, 2016, p. 174).

Além disso, a Revolução de 1930 contribuiu para que ocorressem muitas discursões da situação do país em vários aspectos, mas em especial a partir das Conferências de Educação promovidas pela ABE fez com que vários educadores fossem convidados pelo presidente Getúlio Vargas a auxiliar na organização de uma política educacional nacional e desse contexto surgiu o Manifesto “A Reconstrução Educacional do Brasil”: Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, em 1932, construído e assinado por 25 educadores e/ou escritores. Estes que, por sua vez, eram favoráveis ao ensino laico e, por isso, o ensino religioso tornou-se obrigatório nas escolas, mas facultativo para os alunos. Assim, pensando nos problemas referentes à educação no Brasil, foi elaborado o Manifesto de 1932 defendendo a necessidade urgente de reorganização da educação brasileira de forma a atender a nova realidade do Brasil.

Para entender melhor, vejamos o que diz o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, de 1932 e atentemos para sua relação com a organização da educação defendida em Pernambuco pelo Diretor Técnico Educacional Aníbal Bruno:

Na hierarquia dos problemas nacionais, nenhum sobreleva em importância e gravidade ao da educação. Nem mesmo os de caráter

econômico lhe podem disputar a primazia nos planos de reconstrução nacional. Pois, se a evolução orgânica do sistema cultural de um país depende de suas condições econômicas, é impossível desenvolver as forças econômicas ou de produção, sem o preparo intensivo das forças culturais e o desenvolvimento das aptidões à invenção e à iniciativa que são os fatores fundamentais do acréscimo de riqueza de uma sociedade. (MANIFESTO..., 1932, on-line)

Desde a década de 1920, a educação passou a ser vista como a salvação para os problemas sociais e econômicos do Brasil. Em Pernambuco, ainda na Reforma Educacional de 1928, Ato n. 1239, durante Diretoria Técnica Educacional de Carneiro Leão já era possível perceber a influência do movimento da Escola Nova nos textos referentes à reestruturação da educação pernambucana. Logo em sua abertura, o Manifesto dos Pioneiros (1932) trata do papel dado à Educação como transformadora e, por assim dizer, salvadora de toda uma sociedade cujos problemas iam além da questão educacional. A educação, vista como um instrumento de transformação social e econômica, na realidade, possuía suas limitações. A ideia de transformação ficaria a cargo da formação da mão de obra e crescimento da qualificação profissional, basicamente com vias à ocupação dos cargos nas novas indústrias que surgiam a partir dos investimentos do Governo Vargas na industrialização do país. Por outro lado, se é possível perceber um discurso voltado para a “popularização” da educação, e ao maior acesso das classes mais baixas ao ensino, à qualificação e, por conseguinte, a cidadania brasileira, mesmo porque, era necessário ser alfabetizado para votar durante as eleições. As transformações que tanto se falava àquela época, foram produto de vários debates com educadores, além de interações e contradições baseadas na circulação de ideologias e discursos que defendiam como direção a seguir as novas formas de participação social com consequências direta na vida, não apenas da burguesa, mas também daqueles que, outrora, não tiveram acesso à escola. Isso inclui, pobres, mas também as mulheres, tanto ricas quanto pobres que, inicialmente, pouco tinham participação na educação do país, sejam como alunas ou como professoras. Vale observarmos que os reformadores da educação eram membros da classe média que se interessavam por “melhorar o bem-estar social”, no discurso estava a popularização da educação conforme já havíamos comentado, na prática, estavam estudiosos que, dada a devida importância, muitos ficaram a serviço do Governo Federal e também dos governos estaduais, reforçando os discursos

políticos, embasados num “clientelismo” disfarçado, onde se trocava um “bom discurso” paternalista educacional, por apoio da população aos governos.

A situação atual, criada pela sucessão periódica de reformas parciais e frequentemente arbitrárias, lançadas sem solidez econômica e sem uma visão global do problema, em todos os seus aspectos, nos deixa antes a impressão desoladora de construções isoladas, algumas já em ruína, outras abandonadas em seus alicerces, e as melhores, ainda não em termos de serem despojadas de seus andaimes... Onde se tem de procurar a causa principal desse estado antes de inorganizaçãodo que de desorganização do aparelho escolar, é na falta, em quase todos os planos e iniciativas, da determinação dos finsde educação (aspecto filosófico e social) e da aplicação (aspecto técnico) dos métodos científicos aos problemas de educação. (MANIFESTO...,1932, on-line)

Não obstante, a reformulação na Educação criada por diretores técnicos, indicados por Getúlio Vargas, não diferiam das reformas anteriores no que se refere ao autoritarismo. Porém, o século XX, em particular, exigia uma abordagem mais racional da ciência. Os antigos discursos que traziam esse autoritarismo com mais evidência, precisavam dar espaço para um discurso mais brando, atraente e, nada melhor para um político que desejava ocupar durante muitos anos o seu cargo, que atrair as minorias que àquela altura “faziam parte” do projeto de crescimento do país difundido pelo Governo. Assim, a organização escolar se tornou o alvo de muitos reformadores, bem como a formação dos professores e professoras como agentes transformadores na prática, na sala de aula, nas escolas. Desde o século XIX, segundo Popkewitz (1997) a conexão entre escola e carreira passou a ser tornar, cadavez mais, notória nos discursos públicos, conseguindo assim, o apoio dos interesses da classe média brasileira.

Mas o educador, como o sociólogo, tem necessidade de uma cultura múltipla e bem diversa; as alturas e as profundidades da vida humana e da vida social não devem estender-se além do seu raio visual; ele deve ter o conhecimento dos homens e da sociedade em cada uma de suas fases, para perceber, além do aparente e do efêmero, "o jogo poderoso das grandes leis que dominam a evolução social", e a posição que tem a escola, e a função que representa, na diversidade e pluralidade das forças sociais que cooperam na obra da civilização. Se têm essa cultura geral, que lhe permite organizar uma doutrina de vida e ampliar o seu horizonte mental, poderá ver o problema educacional em conjunto, de um ponto de vista mais largo, para subordinar o problema pedagógico ou dos métodos ao problemafilosófico ou dos fins da educação; se tem um espírito científico, empregará os métodos comuns a todo gênero de investigação científica, podendo recorrer a técnicas mais ou menos elaboradas e dominar a situação, realizando experiências e medindo os resultados de toda e qualquer modificação nos processos e nas técnicas, que se

desenvolveram sob o impulso dos trabalhos científicos na administração dos serviços escolares. (MANIFESTO..., 1932, on-line).

Para isso, era comum durante a Diretoria Técnica de Aníbal Bruno em Pernambuco (a partir de 1935), cursos específicos para capacitação do professorado com vias a atender certa homogeneização de pensamento alinhado às expectativas do Governo. Neste sentido, Aníbal Bruno propunha a criação de uma escola adaptada às condições sociais e econômicas do meio em que as mesmas estivessem inseridas, instituindo assim uma escola regional, que atendesse às características próprias de Pernambuco. A Ciência, em especial, a busca pela renovação dos métodos educativos, fez Aníbal Bruno em 1935, chamar atenção, no seu Programa Educacional, para a importância de psicólogos e educadores trabalharem juntos na busca de uma psicologia experimental para as crianças fixando, inclusive, leis para que os profissionais da educação buscassem, com base na ciência, a modernização de seus métodos de trabalho. No entanto, ainda assim, havia nítida preocupação por parte dos educadores com o modelo educacional a ser seguido:

Porque os nossos programas se haviam ainda de fixar nos quadros de segregação social, em que os encerrou a República, há 43 anos, enquanto nossos meios de locomoção e os processos de indústria centuplicaram de eficácia, em pouco mais de um quartel de século? Porque a escola havia de permanecer, entre nós, isolada do ambiente, como uma instituição enquistada no meio social, sem meios de influir sobre ele, quando, por toda a parte, rompendo a barreira das tradições, a ação educativa já desbordava a escola, articulando-se com as outras instituições sociais, para estender o seu raio de influência e de ação? Embora, a princípio, sem diretrizes definidas, esse movimento francamente renovador inaugurou uma série fecunda de combates de ideias, agitando o ambiente para as primeiras reformas impelidas para uma nova direção. Multiplicaram-se as associações e iniciativas escolares, em que esses debates testemunhavam a curiosidade dos espíritos, pondo em circulação novas ideias e transmitindo aspirações novas com um caloroso entusiasmo. (MANIFESTO..., 1932, on-line).

Essa tentativa de vários estados durante a década de 1930, de proporem reformas educacionais ficou conhecida como “a reforma das reformas”, embora apesar de apresentar um discurso ambicioso, sua prática muito se diferenciou do Manifesto dos Pioneiros que propunha uma luta por uma educação além do formalismo. Havia, no discurso dos reformadores, uma preocupação com a homogeneização da educação formal, com a superação do caráter antidemocrático dado à escola, embora o número de escolas ainda fosse reduzido e muitas crianças

não pudessem comparecer nelas pela distância em que moravam ou mesmo porque ainda precisavam trabalhar para ajudar seus pais, tendo em vista a situação de pobreza em que viviam, em especial nas cidades do interior do Nordeste onde, mesmo oficialmente não existindo mais, o “coronelismo”, ainda se fazia presente. Assim, poucas eram as famílias que conseguiam dar condições dignas para que seus filhos pudessem frequentá-las. No entanto, não podemos deixar de perceber o caráter simbólico que este documento possuía, afinal, discutir a educação é também discutir a sociedade, a política e a ocupação dos espaços. Porém, a segregação social permanecia camuflada no discurso Varguista conforme veremos mais adiante, com atenção especial no próximo capítulo de nossa pesquisa.

É certo que, com a efervescência intelectual que produziu no professorado, se abriu, de uma vez, a escola a esses ares, a cujo oxigênio se forma a nova geração de educadores e se vivificou o espírito nesse fecundo movimento renovador no campo da educação pública, nos últimos anos. A maioria dos espíritos, tanto da velha como da nova geração ainda se arrastam, porém, sem convicções, através de um labirinto de ideias vagas, fora de seu alcance, e certamente, acima de sua experiência; e, porque manejam palavras, com que já se familiarizaram, imaginam muitos que possuem as ideias claras, o que lhes tira o desejo de adquiri-las... Era preciso, pois, imprimir uma direção cada vez mais firme a esse movimento já agora nacional, que arrastou consigo os educadores de mais destaque, e levá-lo a seu ponto culminante com uma noção clara e definida de suas aspirações e suas responsabilidades. (MANIFESTO..., 1932, on-line).

Assim, para os “Pioneiros da Educação”, fez-se essencial uma nova organização da escola, do trabalho e da própria Pedagogia, formação de docentes e estudos sobre a educação, para que, somente a partir daí o indivíduo passasse a “surgir”, dando forma ao ideal de cidadão o qual a Governo queria formar/moldar. Neste sentido, a partir de 1935, criaram-se em Pernambuco as chamadas Escolas Experimentares e as Escolas de Aperfeiçoamento, ambas com função de utilizar novos métodos na educação baseados nos novos estudos ligados à área da educação moderna. No entanto, segundo o discurso político que ganhava força àquela época, as demais escolas também se apropriaram do espírito da modernização, porém, de maneira mais lenta e contínua, o que, a partir da análise dos artigos de jornais da imprensa na época, não era colocado em prática em sua plenitude.

Mas, a educação que, no final de contas, se resume logicamente numa reforma social, não pode, ao menos em grande proporção, realizar-se senão pela ação extensa e intensiva da escola sobre o indivíduo e deste sobre si mesmo nem produzir-se, do ponto de vista das influências exteriores, senão por uma evolução contínua, favorecida e

estimulada por todas as forças organizadas de cultura e de educação. (MANIFESTO..., 1932, on-line).

Segundo Bruno (1935), essa renovação na educação seria resultado da convergência de esforços de várias instituições recém-criadas. Para ele, os novos métodos educacionais que ainda estavam em discursão deveriam ser colocados em prática somente a partir do empirismo e de forma cuidadosa. Antes de qualquer coisa, a diretoria técnica deveria consultar as várias possibilidades reais de execução para só posteriormente pôr em prática os novos métodos. Infelizmente, desde os anos de 1932, quando foi escrito o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, até os dias atuais, não conseguimos atingir o nível de igualdade de acesso e de qualidade de ensino que os escolanovistas defendiam outrora e que, até hoje, defendem muitos educadores. A partir da década de 1930 foram adotadas no Brasil políticas que visavam ao crescimento econômico e industrial do país, inspiradas no modelo de economia Europeu e dos Estados Unidos que estimulavam a formação de trabalhadores. O sistema educacional, inspirado no escolanovismo da época, defendia um sistema educacional completo com a maior participação do Estado, além da criação de novas universidades e Escolas Técnicas. Por isto,

o Estado, longe de prescindir da família, deve assentar o trabalho da educação no apoio que ela dá à escola e na colaboração efetiva entre pais e professores, entre os quais, nessa obra profundamente social, tem o dever de restabelecer a confiança e estreitar as relações, associando e pondo a serviço da obra comum essas duas forças sociais - a família e a escola, que operavam de todo indiferentes, senão em direções diversas e às vezes, opostas. (MANIFESTO..., 1932, on-line).

O Programa de Política Educacional de Pernambuco de 1935, defendia que a ação educadora não se limitava aos alunos em suas classes escolares. Assim sendo, por intermédio do que as crianças estudavam na escola, as famílias acabavam por serem influenciadas. Neste sentido, defendia-se a relação intrínseca entre a escola moderna e o meio social, sobretudo, entre a “escola e o lar” e, para isto, defendiam a laicização da educação formal, a gratuidade e a coeducação de forma a atingir a maior parte das famílias possível.

A laicidade, gratuidade, obrigatoriedade e coeducação são outros tantos princípios em que assenta a escola unificada e que decorrem tanto da subordinação à finalidade biológica da educação de todos os fins particulares e parciais (de classes, grupos ou crenças), como do reconhecimento do direito biológico que cada ser humano tem à educação. A laicidade, que coloca o ambiente escolar acima de crenças e disputas religiosas, alheio a todo o dogmatismo sectário,

subtrai o educando, respeitando-lhe a integridade da personalidade em formação, à pressão perturbadora da escola quando utilizada como instrumento de propaganda de seitas e doutrinas. A gratuidade extensiva a todas as instituições oficiais de educação é um princípio igualitário que torna a educação, em qualquer de seus graus, acessível não a uma minoria, por um privilégio econômico, mas a todos os cidadãos que tenham vontade e estejam em condições de recebê-la. Aliás o Estado não pode tornar o ensino obrigatório, sem torná-lo gratuito. A obrigatoriedade que, por falta de escolas, ainda não passou do papel, nem em relação ao ensino primário, e se deve estender progressivamente até uma idade conciliável com o trabalho produtor, isto é, até aos 18 anos, é mais necessária ainda "na sociedade moderna em que o industrialismo e o desejo de exploração humana sacrificam e violentam a criança e o jovem", cuja educação é frequentemente impedida ou mutilada pela ignorância dos pais ou responsáveis e pelas contingências econômicas. (MANIFESTO..., 1932, on-line).

Em 1931, segundo Saviani (2013), reformadores e católicos se reuniram na IV Conferência Nacional de Educação a partir de convocação do presidente Getúlio Vargas para que se elaborasse um novo projeto educacional para o Brasil, porém, sem êxito, tendo em vista que não houve acordo entre as partes. Getúlio Vargas se inspirou, neste sentido, para que os interventores dos estados, indicados por ele, se encarregassem de nomear Diretores Técnicos capazes de colocar em prática medidas de considerável importância para o governo. Neste sentido, surgiram mais escolas profissionais, inclusive com atividades específicas para meninas e meninos. Em geral, as disciplinas ligadas aos fazeres domésticos ou as artes eram direcionadas para as meninas, enquanto aos meninos cabia o curso voltado para atividades ligadas às atividades consideradas masculinas, como a elétrica, isto fazendo relação com o que se defendia em "formação" plena do cidadão. Assim,

para que a escola possa fornecer aos "impulsos interiores a ocasião e o meio de realizar-se", e abrir ao educando à sua energia de observar, experimentar e criar todas as atividades capazes de satisfazê-la, é preciso que ela seja reorganizada como um "mundo natural e social embrionário", um ambiente dinâmico em íntima conexão com a região e a comunidade. A escola que tem sido um aparelho formal e rígido, sem diferenciação regional, inteiramente desintegrado em relação ao meio social, passará a ser um organismo vivo, com uma estrutura social, organizada à maneira de uma comunidade palpitante pelas soluções de seus problemas. Mas, se a escola deve ser uma comunidade em miniatura, e se em toda a comunidade as atividades manuais, motoras ou construtoras "constituem as funções predominantes da vida", é natural que ela inicie os alunos nessas atividades, pondo-os em contato com o ambiente e com a vida ativa que os rodeia, para que eles possam, desta forma, possuí-la, apreciá-la e senti-la de acordo com as aptidões e possibilidades. (MANIFESTO..., 1932, on-line).

Segundo Araújo (2002), Carneiro Leão, quando Diretor Técnico Educacional em Pernambuco, já na década de 1920 deu início à defesa dos ideais escolanovistas que fizeram parte do Manifesto dos Pioneiros posteriormente, em 1932. Para ele, o ensino brasileiro estava voltado para a formação de parte da sociedade que ocuparia a política e os cargos públicos, ou seja, os filhos da elite, homens, em especial. Nas escolas primárias aprendia-se apenas o suficiente para ler, escrever e executar pequenas operações. Aos meninos, cabiam estudar disciplinas mais específicas, consideradas “difíceis” para as mulheres, como a geometria. Ainda assim, Carneiro Leão defendia que o ensino prático deveria ser priorizado, não apenas se limitando ao teórico, alterando, inclusive, os livros didáticos. Havia uma preocupação intensa com o método, o desenvolvimento da criança e sua relação com a sociedade. Já durante a Direção Técnica de Aníbal Bruno em 1935, em seu Programa de Política Educacional percebemos a defesa da importância de envolver a família e a comunidade em que a escola está inserida (meio social) como agentes essenciais para formação das crianças. Ora, me parece aqui que formar as crianças a partir das especificidades do seu “gênero” era, além de um objeto da escola, também uma responsabilidade, uma “tarefa a ser cumprida em prol da família”. Para os setores sociais que acreditavam na modernização do país, com o ensino de funções diferentes para meninas e meninos, a oligarquização da sociedade brasileira deu lugar a uma nova formação social baseada no aumento do civismo brasileiro e a transformação da massa em força produtiva. De um lado, meninas e meninos aprendiam funções diferentes e que lhes garantiriam ocupação de espaços diferentes na vida adulta, de outro, o discurso da igualdade e defesa da homogeneização da educação era, na prática, deixado de lado para atender em parte a um desejo da sociedade tradicional: não ocasionar profundas rupturas no que já se havia estabelecido como modelo social, mantendo assim a chamada “ordem social”.

Cada escola, seja qual for o seu grau, dos jardins às universidades, deve, pois, reunir em torno de si as famílias dos alunos, estimulando e aproveitando as iniciativas dos pais em favor da educação; constituindo sociedades de ex-alunos que mantenham relação constante com as escolas; utilizando, em seu proveito, os valiosos e múltiplos elementos materiais e espirituais da coletividade e despertando e desenvolvendo o poder de iniciativa e o espírito de cooperação social entre os pais, os professores, a imprensa e todas as demais instituições diretamente interessadas na obra da educação. (MANIFESTO..., 1932, on-line).

Neste trecho, podemos perceber o esforço dos vários âmbitos da sociedade para que se chegasse a uma educação considerada “ideal” para o desenvolvimento do país. À imprensa, em particular, cabia a responsabilidade de, constantemente, publicar anúncios, crônicas ou reportagens sobre a educação, conforme veremos aqui nos jornais pernambucanos. Além disso, apesar de se perceber a família como parceira na busca por uma melhor educação das crianças, é fato que cabia às professoras ensinar também aos alunos os “bons costumes”, determinadas formas de se portar, além de hábitos ligados ao cotidiano das crianças nas escolas para que estas propagassem os ensinamentos em suas casas. Sobretudo, a escolarização fazia parte de um programa essencialmente político, recebendo um tratamento especial no que se refere a resolver os problemas da “massa”. Em contrapartida o grupo de intelectuais ligados à educação mantinham o entusiasmo pela educação que acaba por “supervalorizar”, de certo modo, esse processo. Porém, considerava-se que

É preciso, certamente, tempo para que as camadas mais profundas do magistério e da sociedade em geral sejam tocadas pelas doutrinas novas e seja esse contato bastante penetrante e fecundo para lhe modificar os pontos de vista e as atitudes em face do problema educacional, e para nos permitir as conquistas em globo ou por partes de todas as grandes aspirações que constituem a substância de uma nova política de educação. Os obstáculos acumulados, porém, não nos abateram ainda nem poderão abater-nos a resolução firme de trabalhar pela reconstrução educacional no Brasil. Nós temos uma missão a cumprir: insensíveis à indiferença e à hostilidade, em luta aberta contra preconceitos e prevenções enraizadas, caminharemos progressivamente para o termo de nossa tarefa, sem abandonarmos o terreno das realidades, mas sem perdermos de vista os nossos ideais de reconstrução do Brasil, na base de uma educação inteiramente nova. (MANIFESTO..., 1932, on-line).

Para atrair a atenção (e a vontade de lecionar) dos professores, o Manifesto considerava os docentes como a “elite da sociedade”. Utilizando a Análise de Discurso para verificarmos esse trecho bastante utilizado na época pelos escolanovistas, percebemos que, de certo modo, havia uma propaganda na tentativa de, mesmo com os baixos salários oferecidos aos docentes, os mesmo se sentissem atraídos e atraídas pelo ato de lecionar. Embora boa parte da elite não desejasse se tornar professor, as mulheres, por exemplo, acabavam por se sentirem atraídas pelo fato de que não havia uma outra função “permitida” para as mesmas. Assim sendo, tornar-se professora acaba por ser algo que chamava atenção das mulheres da elite e da classe média que desejavam buscar sua independência, posteriormente atraindo também mulheres das classes menos abastadas. Convidando-os a fazerem parte do “novo”

projeto educacional do país e conscientizando-o da importância que tinha seu papel social. Além disso, os Pioneiros defendiam a valorização do trabalho docente com consequente bom desempenho da função do professor e/ou professora, sendo assim, para eles a educação deveria ser coordenada por técnicos e educadores que tivessem consciência dos problemas educacionais e desejo de resolver estes problemas. Contudo, a escolarização deveria servir aos anseios escolares e extraescolares, aquém da pedagogia tradicional, ligando-se aos problemas de outra ordem. Os assuntos educacionais, bem como suas resoluções, passaram assim a se tornarem cada vez mais amplos até a atualidade, sobretudo, precisamos inferir que essa condição de “salvamento” da sociedade a partir da educação, inclusive com função extrapedagógica não se limitou aos anos de 1930, é possível percebermos ainda hoje os resquícios que nos implicam, como profissionais da educação, funções que não nos cabe. Se naquela época as professoras no ensino primário tiveram que multiplicar suas funções para atender aos problemas de ordem social, inclusive dentro dos lares (de forma indireta), hoje será que estamos tão distantes disso? Cabe aqui uma reflexão a partir do estudo desta tese.

O Manifesto Pioneiros da Educação foi criado e escrito com o intuito de chamar a atenção e defender ideias referentes à educação no Brasil, no ano 1932, estando inserido em um movimento político de destaque no Brasil, o qual ocorria a passagem da Primeira República para o Governo de Getúlio Vargas que era visto por parcela considerável da sociedade como uma esperança do sentido de criação de um projeto novo de nação. Assim, vários educadores, redigiram o manifesto reconhecendo, por exemplo, que a educação era a base de todos os problemas do Brasil, e assim reivindicavam a importância de um sistema nacional de educação, já que nessa época, cada estado organizava a educação à sua maneira. Porém, essa nacionalização do modelo educativo brasileiro para os signatários do movimento, permitiria, mesmo assim, a não uniformidade do sistema no sentido de atender às especificidades de cada estado.

Além disso, defendiam a educação gratuita, laica e de qualidade para todos e todas, não segregando meninos e meninas, vinculando uma parte da receita de impostos para uso da educação pública brasileira e seu desenvolvimento, sendo a educação vista como direito de todos e dever do poder público do estado. Assim, consideravam, sobretudo, que os professores e professoras faziam parte da elite intelectual e, portanto, deveriam possuir formação adequada e devidamente

organizada, além de que, deveriam os professores terem o piso salarial e plano de cargos e carreiras únicos, independentemente de estarem na educação básica ou ensino superior. O que não se colocou em prática nem naquele período nem anos mais tarde.

De maneira geral, para os escolanovistas, a educação serviria como instrumento de fortalecimento da democracia, integrando “todos” os grupos e, para isso, devendo ser pública, obrigatória, gratuita e leiga. Além disso, todos os professores e professoras deveriam possuir formação universitária. Contudo, de maneira geral, as mulheres não tinham acesso ao ensino superior. O máximo patamar que conseguiam alcançar, na prática, era a Escola Normal. Esta foi, inclusive, uma das lutas do movimento feminista no Brasil. É interessante salientar que a Constituição de 1934 foi a primeira a incluir um capítulo exclusivo sobre educação, onde nele se apresentavam características importantes dentre os quais, a educação como direito do cidadão; a gratuidade e obrigatoriedade do ensino primário integral, além de assistência para alunos de baixa renda. No entanto, as medidas tomadas pelo governo no que diz respeito a este campo buscavam, por um lado, atender à construção de um sistema educacional nacional, mas, por outro, acabaram por aprofundar a centralização das competências do governo nesta função. Assim, a autonomia dada aos estados era limitada pois,

quase tudo passou a depender do governo federal; multiplicaram-se os órgãos, as leis, os regulamentos, as portarias etc, a limitar a ação de escolas e educadores; as funções de controle, supervisão e fiscalização tornaram-se burocráticas e rígidas, assumindo, muitas vezes, um caráter policial. (PILETTI, 2016, 177).

Dessa forma, as várias etapas do ensino passaram por um processo de reorganização no sentido de adequá-lo aos anseios sociais da época (1930-1937). Neste sentido, cabe a nós destacar aspectos importantes do Ensino Normal nessa nova organização bem como suas finalidades principais. Segundo Piletti, 2016, o ensino normal tinha o objetivo de formar professores/as para as escolas primárias, além de habilitar novos administradores também para estas escolas, devendo desenvolver e compartilhar conhecimentos e técnicas sobre a educação durante a infância. Esta modalidade de ensino era dividida em dois ciclos, o primeiro durando 4 anos, formando regentes para o ensino primário, correspondente ao nível ginásial; e o segundo ciclo durando três anos, destinado à formação dos professores e

professoras para o ensino secundário, que por sua vez dava inclusive o direito de ingressar em cursos da faculdade de filosofia. Em geral, os professores e professoras se formavam em Escolas Normais, sendo criação e organização dessas escolas de responsabilidade dos governos estaduais. Em seu currículo, encontrávamos disciplinas da educação geral e outras referentes à formação profissional, havendo, a partir daí, uma expansão dos cursos normais em todo país.

Durante a República Oligárquica e ainda no governo do presidente Getúlio Vargas (1930-1945) era comum encontrarmos na imprensa espaço para os acontecimentos escolares, em particular, àqueles ligados à elite e aos costumes das famílias mais tradicionais. Eram várias as notícias sobre as questões referentes à educação, em especial, no que diz respeito aos professores e professoras e suas qualidades, bem como também, sobre as Reformas Educacionais, boletins dos alunos e alunas filhos da elite, além das formaturas das escolas e demais solenidades. Nesse período, a educação era sinônimo de civilidade onde, durante o governo Vargas, se popularizou ganhando um discurso mais voltado às massas, sobretudo, os futuros trabalhadores, a fim de atender ao crescimento industrial da época, além de formar eleitores para o governo, criando, dessa maneira, um aspecto mais popular para a educação formal. No entanto, além disso, é possível percebermos uma importante e considerável presença de outros grupos sociais excluídos do meio educacional e que passaram a ter expressiva importância na educação das crianças: as mulheres.

Por sua importância na estratégia de governo, a educação passou a ser ponto de referência para as ações do governo de Getúlio Vargas nas diversas áreas, recebendo uma atenção especial não apenas do Governo Federal como também dos estados. O foco principal era o controle ideológico na construção do cidadão brasileiro com viés modernizador, mas ao mesmo tempo, autoritário, afinal a Escola deveria transmitir, para a população, valores morais considerados um modelo a ser seguido no projeto de Nação da Era Vargas. Aspectos referentes ao nacionalismo e à obediência eram fundamentais a serem considerados nos processos de ensino escolar. As reformas educacionais nos estados, ou mesmo, a reformulação daquelas existentes no período anterior aos anos de 1930, acabaram por ganhar importância ainda maior pois além de conferir certo grau de melhoramento na qualidade da educação nos estados, também trazia consigo a possibilidade de tutela da juventude do país, sobretudo moldando o pensamento não apenas dos estudantes, como também dos profissionais da educação.

No entanto, o avanço educacional que ocorreu no Brasil durante os anos de 1930, apesar de difundir, a partir da Constituição de 1934, a ideia de “educação para o povo”, esta não atingiu a real maioria da população do país. Do ponto de vista social, ideologias racistas ainda “segregavam” boa parte da população, a elite então continuava a ter privilégios em detrimento de uma maioria que não tinha acesso à educação de qualidade e que priorizasse a plenitude da formação dos estudantes (BRASIL, 1934). Em geral, a preocupação maior por parte do governo era abrir vagas nas escolas para suprir as necessidades econômicas do país e, por conseguinte, dos estados.

Em geral, neste período, boa parte dos movimentos sociais reformistas e revolucionários viam na Escola como um importante instrumento de mudança, o qual dava condições de alcançar significativas melhorias do ponto de vista intelectual e, em certo sentido, social. Todavia, muitos dos que defendiam as reformas da educação e as reformas sociais, como os políticos, utilizaram-se delas para benefício próprio. Existem, então, neste sentido, dois pontos importantes e que podemos conferir, de maneira geral, nas reformas educacionais, sejam elas no Brasil ou mesmo em outros países até hoje: a defesa pela liberdade e a igualdade daqueles os quais se submetam a essa “nova educação”. Segundo Veiga, 1998:

De um lado, a educação é um dos mecanismos que, com maior frequência, influem sobre as oportunidades vitais das pessoas - sobretudo das pessoas que não herdaram um capital suficiente, que são a imensa maioria, num um cargo, que são praticamente a totalidade - , desaparecida a sociedade de classes e concentrada enormemente a propriedade da riqueza e dos meios de produção, as oportunidades das pessoas dependem, em grande parte, de seu desempenho escolar: tanto das capacidades reais adquiridas ou consolidadas na escola, como das credenciais formais obtidas nelas. Por isso, a escola tem estado sempre no centro das atenções na luta contra as desigualdades sociais e, particularmente, contra suas formas mais violentas, as desigualdades de classe, de gênero e étnicas. (VEIGA, 1998, p.17).

Inicialmente, a escola excluiu trabalhadores, mulheres, minorias étnicas, na sequência fez uma escolarização segregada, diferenciando-se a educação dos ricos e dos pobres, depois, através de reformas educacionais, buscou o movimento de integração e popularização da educação formal e sobretudo, o acesso à escola de todos(as). Percebemos nesses movimentos que a Escola deu grandes passos no sentido de sua universalização, embora não possamos afirmar ainda sua igualdade

de condições. Neste aspecto, isso sendo um dos efeitos da organização social que beneficia alguns grupos em detrimento de outros, nas relações de gênero afetam o contexto aqui pesquisado, acabando, muitas vezes, por limitar o acesso das mulheres às mais altas funções e cargos, inclusive na área da educação, como percebemos em nossos estudos entre os anos de 1920 e 1930, no Brasil. Obviamente reiteramos que as reformas escolares, não deram fim às desigualdades sociais, mas permitiram em parte, o acesso daqueles e daquelas que dificilmente teriam condições de fazer parte de uma instituição de educação formal.

As reformas educacionais, então, provavelmente não foram o instrumento privilegiado da reforma social, mas são, sem dúvida, um dos mecanismos para incentivá-la e uma parte de seus objetivos, ou seja, da própria reforma social. Tão importante quanto o conteúdo da mudança social é, do ponto de vista da educação, seu ritmo. (VEIGA, 1998, p. 20).

Os professores, em particular, acabaram por serem obrigados a acompanhar, de forma “drástica”, digo, muitas vezes sem o devido suporte, os ritmos da mudança social e cultural e a medida de que a sociedade se diversifica, o público da escola também o faz. Eis a necessidade das reformas educacionais e a preocupação de alguns governos com a formação dos docentes.

### **3.1 A Reforma Educacional na Imprensa**

Os estudos na área da história da educação que utilizam a imprensa como fonte vêm crescendo nos últimos anos, servindo para que a compreensão de permanências e rupturas nos processos sociais sejam analisadas de maneira mais ampla. É importante termos a possibilidade de examinar os fatos históricos a partir de vários ângulos, entendendo que tais ângulos interferem nas instituições escolares e na organização em torno da escola. Por sua vez, sendo um local onde se materializa o processo de ensino (formal), a escola é parte primordial para se compreender melhor o funcionamento da sociedade.

Assim, estudar a educação sob o crivo da pesquisa macro tem se tornado aspecto importante nas pesquisas históricas possibilitando a análise de diferentes narrativas, inclusive as “não oficiais”, como os jornais. Para tanto, é necessário compreender se determinado jornal faz parte (ou não) das ações do governo e qual grupo este jornal representa. Atualmente, além da análise da educação baseada em

fontes específicas, como leis, percebemos o uso de outras fontes que não estão ligadas ao processo educativo e que dão a nossa pesquisa uma amplitude que ultrapassa o conhecimento “exclusivamente histórico”, isso graças ao novo conceito de fonte que surgiu a partir da Nova História (ainda nos anos de 1978) e que defende uma expansão no “pensar” e no “analisar” do historiador.

Apesar disso, já foi sugerido que a expansão do campo do historiador implica o repensar da explicação histórica, uma vez que as tendências culturais e sociais não pode ser analisada da mesma maneira que os acontecimentos políticos. Elas requerem mais explicação estrutural. Quer gostem, quer não, os historiadores estão tendo de se preocupar com questões que, por muito tempo, interessaram aos sociólogos e a outros cientistas sociais. (BURKE, 2011, p. 31)

Neste sentido, o uso da comunicação em massa, embora faça parte desse campo mais amplo e “novo” de estudos e, em especial, o uso dessas fontes na pesquisa histórica seja vista ainda, em alguns momentos, com certo preconceito, é fato que a utilização dos jornais como exemplos de interação social pode nos ajudar a compreender os diferentes aspectos históricos, além de fazer-nos explorar características que, por muitas vezes, nos parecem ocultas nas fontes oficiais. Durante o governo de Getúlio Vargas, no Brasil, em especial entre os anos 1930 e 1945, se percebeu uma crescente no uso da comunicação em massa no Brasil, fortalecendo os diferentes discursos, principalmente aqueles persuasivos, que nos ajudam a perceber quais forças atuavam ideologicamente naquele período. Estes discursos fazem parte de um jogo de estratégias que visam estruturar a sociedade a partir de modelos. Ora, cabe aqui percebermos que, apesar de nos jornais que analisamos, durante nossa pesquisa, encontrarmos vários recortes de fala que se apresentavam como defensores da modernidade e da “vontade popular”, existia um aspecto elitista que sob a égide da educação, tinha como preocupação central defender um “novo” modelo educacional baseado nas vontades do governo, principalmente no que se refere à construção de um país fortalecido economicamente, moralmente e, por assim dizer, também politicamente, tendo em vista a necessidade do governo em constituir um modelo de nação.

Chamo de “estratégia” o cálculo das relações de forças que se torna possível a partir do momento em que um sujeito de querer e poder é isolável de um “ambiente”. Ela postula um lugar capaz de ser circunscrito como um próprio e portanto capaz de servir de base a uma gestão de suas relações com a exterioridade distinta. (CERTEAU, 2019, p. 45)

O uso dessas estratégias foi marcante durante a Era Vargas e materializou-se dentro dos discursos governamentais que defendiam uma série de modernizações no Brasil, sejam elas de cunho social, econômico e educacional. Embora com discursos voltados ao povo, é sabido que o governo de Getúlio Vargas defendeu a construção de políticas públicas de direitos trabalhistas com a intenção de modernização do país via a educação, esta entendida como solução para vários problemas do país. Assim sendo, os anos de 1930 se tornaram um marco da modernidade na história do Brasil, com esta fase sendo marcada pelo crescimento urbano, industrial e de “popularização” da educação. Sobretudo, esta se tornou um instrumento de inserção social tanto para a população pobre que carecia de acesso às escolas como também às mulheres que passaram a fazer parte da vida política de maneira efetiva, podendo exercer sua “função” de eleitora, como também através da profissão de “professora” onde elas viram novas possibilidades de inserção no mercado de trabalho como também ocupação de um espaço social.

Diante disso, neste período, tínhamos o Movimento da Escola Nova, traduzindo ideais liberais e, a educação popular, de outro sob a influência do tradicionalismo pedagógico da Igreja Católica. Em 1932, com o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, elaborado pelos escolanovistas, percebemos uma nova força defensora das reformas educacionais que ocorreram na época e que podemos inferir, traduziram também (em parte) a vontade do Governo Federal em adaptar a educação brasileira aos novos modelos educacionais que ganhavam espaço no mundo, em especial na Europa e Estados Unidos. No entanto, o ensino primário e o ensino Normal continuaram a ser competência dos estados, sobretudo, uma preocupação destes, tendo em vista que nenhum estado era desejoso de “ficar para trás” no projeto de modernização do país e, por este motivo, se inspiravam no movimento escolanovista também (assim como o governo federal brasileiro).

Neste sentido, os anos de 1930 a 1950 foram importantes para consolidação de uma nova ideologia educacional que defendia a importância da escola para a reconstrução (e modernização) da sociedade brasileira, defendendo assim a reestruturação e/ou reorganização do ensino no país. Além disso, ocorreu um aumento da procura por escola tendo em vista a constituição de 1934 que defendia o acesso ao ensino público e obrigatório no segmento de educação primária nas escolas brasileiras. A Constituição do Brasil, 1934, destacava no Título V (Da Família, da Educação e da Cultura) e Capítulo II (Da Educação e Cultura):

Art. 148 – Cabe à União, aos Estados e aos Municípios favorecer e animar o desenvolvimento das ciências, das artes, das letras e da cultura em geral, proteger os objetos de interesse histórico e o patrimônio artístico do País, bem como prestar assistência ao trabalhador intelectual.

Art. 149 – A Educação é direito de todos e deve ser ministrada, pela família e pelos Poderes Públicos, cumprindo a estes proporcioná-la aos brasileiros e a estrangeiros domiciliados no País, de modo que possibilite eficientes fatores da vida moral e econômica da Nação, e desenvolva num espírito brasileiro a consciência da solidariedade humana

[E definia para os estados:]

Art. 151- Compete aos Estados e ao Distrito Federal organizar e manter sistemas educacionais nos territórios respectivos, respeitadas as diretrizes estabelecidas pela União. (BRASIL, 1934, on-line).

Sobretudo, o governo Vargas adotou várias medidas para o sistema escolar primário visando o sentimento de valorização da nacionalidade brasileira e do patriotismo. Se analisarmos com atenção, não apenas o currículo e as práticas escolares instituídas na época, identificadas nas leis das reformas educacionais que demonstravam preocupação do governo para que estas repercutissem em valores morais, como também a própria imprensa (mesmo não sendo a imprensa estatal), demonstrava aspectos que nos levam a crer que também demonstravam preocupação com a apresentação da educação (e da escola) como uma “fonte” de organização, moralidade e modernização.

#### EDUCAÇÃO:

Instituto Santo Antônio

A inteligente professora Gilda Lages comunica-nos, hontem, que acabou de inaugurar à rua da Penha nº 75, nesta cidade, o “Instituto Santo Antonio”, por ai dirigido com o [\*]<sup>2</sup> de prestimosos elementos do magisterio. Esses educadores ministraram as seguintes turmas: Jardim da Infancia, primeiros anos primário e cursos de educação de rigoroso nível pedagógico, sendo a mais moderna concepção de ensino. (JORNAL DO RECIFE, 1935, on-line).

Neste trecho do jornal, percebemos que a escola é apresentada como instituição organizada e, ao mesmo tempo, passível de formular no imaginário da sociedade, de maneira geral, como aquela que prepara e forma cidadãos brasileiros capazes de atuar brilhantemente no cerne das relações sociais como um exemplo a ser seguido. Basta percebermos o quanto os resultados positivos são vinculados nas

---

<sup>2</sup>Parte ilegível do anúncio.

notícias diárias do jornal e constatarmos que fica implícito que, aquele que não alcançar determinado resultado é digno de exclusão e esquecimento. O mesmo ocorrendo tanto com estudantes quanto com docentes. Era comum publicações que demonstravam o desempenho dos professores e professoras nas seleções bem como suas características “exemplares”

Do ponto de vista das práticas e dos lugares pensamos e, ao mesmo tempo, pesquisamos o cotidiano sob o ponto de vista de Michel de Certeau (2019) que propõe observar essa prática através de uma inversão, compreendida a partir de uma nova percepção daquilo que é apresentado no discurso, aquilo que seria tido como “autoridade”. Assim sendo,

Pesquisar o cotidiano escolar então, é captar as artes de fazer, as operações que ocorrem na escola e que são realizadas por professores e alunos. Esse tipo de pesquisa também representa um caminho de investigação que permite recuperar aspectos contraditórios e as diversas perspectivas existentes, os vários aspectos, bem como características sociais e políticas, analisando, ao mesmo tempo, medidas “injetadas” pelo poder público e seus usos escolares. (PESSOA, 2015, 110).

Ao analisar trechos como estes citados anteriormente percebemos que, embora estando presente dentro de um discurso popular e que se voltava às massas, a organização (e vivência) do cotidiano escolar representava, em certo sentido, formas dos professores e professoras se ajustarem aos anseios do governo àquela época, com modelos políticos e educacionais que lhes eram (e ainda são, embora com outra roupagem) impostas e que, por sua vez, tendiam a reorientar o espaço escolar. Percebemos que a maior preocupação da Diretoria Técnica de Educação nos parecia ser, essencialmente, traçar uma relação harmoniosa entre Governo Federal, Governo Estadual, sociedade e profissionais da Educação, em especial os professores e professoras que passaram a ser tratados como personagens importantes do projeto modernizador varguista. E, embora sob influência de um governo federal autoritário e um interventor federal em Pernambuco, à época Carlos de Lima Cavalcanti, percebemos uma preocupação especial com a formação dos professores e professoras, tendo em vista as premiações dadas pelo governo aos docentes que se destacassem em seu trabalho, como viagens, por exemplo, posteriormente que serviriam não apenas para enriquecer o acervo cultural destes docentes, bem como, para que estes fossem possibilitados de estudar e se capacitar em outras regiões contribuindo posteriormente com o melhoramento do projeto pedagógico o qual fazia

parte, conforme podemos identificar no trecho do Programa Educacional do Diretor Técnico de Educação em Pernambuco, Aníbal Bruno, no ano de 1935:

Assim se organiza, em seus múltiplos aspectos, a escola moderna. Mas, si para a escola tradicional, de simples instrução, o professor mediano bastava, a escola progressiva, com as suas iniciativas renovadas, com seus métodos e os seus processos de bases científicas, com o seu espírito de permanente mutação, em que se reflectem os variados e complexos matizes da sociedade actual, requer:

1º - professorados de alto padrão cultural e técnico;

2º - uma elite de professores para as funções de direção e orientação escolar

Pode afirmar-se que a medida preliminar de todo educador que empreende a organização de um systema educacional moderno é a formação de um professorado à altura das responsabilidades da nova escola. (BRUNO, 1935, p.39)

A Diretoria Técnica de Educação, que outrora fez parte da criação do ato nº 1239, da Reforma Educacional de Carneiro Leão em Pernambuco, possuía como função orientar e dirigir toda a parte técnica/pedagógica da educação do estado. Traçava normas escolares, reorganizava o currículo, organizava também instituições e serviços escolares. Durante os anos de 1930, esta Diretoria ficou sob responsabilidade de Aníbal Bruno que, por sua vez, foi nomeado para tal cargo pelo interventor federal de Pernambuco, Carlos de Lima Cavalcanti.

Aníbal Bruno, então, encarregou-se na época de viajar pelo estado de Pernambuco na tentativa de observar e analisar a real situação da educação do estado e, a partir disso, formular um novo Programa Educacional que buscasse harmonizar as necessidades da educação pernambucana ao modelo educacional definido e defendido pelo presidente Getúlio Vargas ainda na Constituição de 1934. Dentre os objetivos do Programa Educacional estavam a reformulação da educação primária, a capacitação de professores e professoras para a docência e também de educadores para a administração e orientação escolar, além da criação de uma escola adaptada às condições sociais e econômicas próprias do estado de Pernambuco. No entanto, ao que percebemos, havia por parte de Aníbal Bruno uma grande preocupação com a reformulação da educação pernambucana no que se refere à formação de professores e professoras, considerados essenciais para pôr em prática o Programa Educacional

Empreendendo a Directoria realizar um programma de reforma lenta e progressiva, mas radical, da escola primária, havia de ser sua

preocupação inicial estimular e desenvolver elementos de cultura e de aprendizado técnico do professorado. Continuamente, foi criando, dentro das suas limitadas atribuições ou sugerindo ao Governo se creassem instituições destinadas à formação e ao aperfeiçoamento do professorado e órgãos de coordenação e de divulgação do pensamento das novas correntes educacionais. (BRUNO, 1935, p.41).

Essa análise feita por Aníbal Bruno, em 1935, consistia em um esforço, da parte do interventor federal em perceber quais reais condições e possíveis alterações que deveriam ser realizadas no sistema educacional de Pernambuco, tendo em vista que, de certo modo, Pernambuco já havia passado há pouco tempo (mais precisamente cerca de sete anos) por uma importante Reforma Educacional e que essa já trazia em seu discurso ideias escolanovistas que, agora, ganhavam força diante das necessidades estipuladas pelo presidente Getúlio Vargas que, conforme já vimos, buscava modernizar a educação do Brasil para fortalecimento da indústria.

Durante a Diretoria Técnica de Aníbal Bruno, os professores e professoras deveriam possuir uma boa capacidade de adaptação aos novos métodos educacionais e ideologias que pairavam as mudanças na educação do país. O rigor com a qualificação dos professores cresceu juntamente com as cobranças por parte do governo, buscando uma maior eficiência e modernização no processo de ensino. A expansão do ensino, garantido por lei, acabou por fazer com que o governo aumentasse a atenção com a carreira docente. No entanto, chama-nos atenção o fato de que, apesar do discurso do governo de sempre defender a melhoria nas condições da educação pernambucana, sustentado pela base do governo federal, alguns jornais publicaram àquela época reportagens que seguiam em sentido contrário ao ideário do governo. Aliás, algumas publicações de jornais pernambucanos mais conhecidos na época, como o Diário de Pernambuco, nos revelam que o discurso do governo “não passava de uma propaganda política”. E, embora tenha ocorrido nos anos de 1930 um aumento da cobrança sobre a formação e atuação do professorado, é notório a repulsa dos mais críticos sobre a educação escolar na prática.

A anarquia do ensino

Olvio Montenegro para o Diário de Pernambuco

O ensino no Brasil, teórico e praticamente está o que em português de gíria, nós poderíamos chamar uma bagunça. Tem-se a impressão, quando se observa o tumulto babelesco em que se atropelam e se desdizem decretos e leis de ensino, que toda essa maravilhosa desorganização não é uma obra do acaso, mas que obedece a um plano inteligente e metódico de anarquia. Um plano creador. Não falo unicamente do espírito mercantil que já hoje ameaça fazer de muita

instituição de ensino uma casa de negocio, de muito mestre um auxiliar de commercio, e dos alumnos uns bons freguezes cuja ignorância profunda é impenetrável como um mysterio, há de se respeitar e idolatrar como um tabu. Não somente sob este aspecto de um effeito naturalmente medonho para a formação da nossa vida cultural e technica, que o ensino no Brasil parece representar uma obra de escândalo e de desatino. Ha outro aspecto não menos doloroso a considerar. Não menos provocante. E' quanto a Constituição mesma de ensino, à distribuição dos materiais e à coordenação dos assumptos, sobretudo no que diz respeito ao ensino secundário. Do curso seriado, por exemplo, no ensino secundário, já não consta mais nem Litteratura nem Philosophia. Latim ficou reduzido a dois annos. Para que Litteratura, Philosophia e muito latim? Para que esses conhecimentos de luxo? Isto cria ambição de pensar aos rapazes, e o pensamento reduz a um mínimo de esforço o sentimento prático da vida. O ideal da lucta. E cria o orgulho que é um peccado. O século é da machina, e a machina não pensa, mas age. Acção é o termo magico, é o "Sesamo, abre-te" de todas as coisas. Dahi o desdém enorme, o desprezo arrogante pelos estudos de sentido especulativo pelo conhecimento livre de convenção e de interesse. Pelo conhecimento abstrato e puro. Nada disto leva à riqueza, logo não leava verdade. (DIÁRIO DE PERNAMBUCO, 1935, p. 2).

Como se vê, para o autor há uma explícita crítica à real situação em que se encontrava a educação pernambucana durante o ano de 1935, pois, para ele, o governo teria alterado o currículo escolar com vias a diminuir a criticidade por parte dos estudantes (e cidadãos). Além disso, a imprensa se mostrou, neste sentido, crítica ao crescimento econômico do país e a importância do Governo dada, apenas à formação de mão de obra trabalhadora que, acabava por não possuir acesso a uma educação pelo conhecimento "livre", ou seja, eram metodicamente preparados para servir, não para pensar, sobretudo, em se tratando da educação para os mais pobres. Na contramão desse movimento, tínhamos escolas voltadas para as classes mais abastadas, onde se aprendiam funções ligadas ao intelecto, como a própria Escola Normal que as filhas da elite e da classe média, muitas delas, solteiras.

Outro ponto importante a se destacar, e que representa certa continuidade na organização educacional dos anos de 1930 em relação à década anterior é o considerável fato de que, mesmo diante dos discursos modernizadores do presidente Getúlio Vargas, características marcantes da organização escolar e que se referiam à separação ou a exclusão das camadas mais pobres da sociedade considerada doente e "suja", continuaram a serem percebidas em várias manchetes de jornais de ampla circulação naquela época. A criação de escolas específicas para as crianças com deficiência ou mesmo a exigência de atestados de sanidade mental e ausência de

doenças mais graves nos documentos para a matrícula era prática comum nos anos de 1920 e continuaram ainda durante os anos de 1930.

#### Escolas de Anormaes

A teshouraria da Liga de Hygiene Mental de Pernambuco, continua recebendo de vários pontos do Estado, contribuições para a construção da Escola de Anormaes. O dr. Adalberto Castro, clinico em Pesqueira, fez entrega à Liga de Hygiene Mental de Pernambuco da importância de 380\$000, producto da lista n. 197, a seus cuidados. Para a tombola, que a Liga promove já offereceram prendas as seguintes pessoas e firmas do commercio: Laubisch, Hirth & Cia, uma mesa de jacarandá; Perfumaria oriental, um estojo Cloty; Casa Hollanda, uma costureira de imbuís com incrustações; D. Brunehilde Amorim, uma almofada; Srta. Joannita Cardoso, um despertador de cebeceira, estylo moderno. (DIÁRIO DE PERNAMBUCO, 1935, p. 2).

Esse tipo de escola era fruto do movimento higienista no Brasil que, tendo surgido durante a passagem do século XIX para o século XX, visava mudar o comportamento da população do país no sentido de melhorar as condições de saúde para o desenvolvimento urbano da sociedade, buscando disciplinar os indivíduos quanto às questões sanitárias.

No Brasil por volta do final do século XIX, as classes ditas perigosas, representadas pelos pobres, apresentavam perigo social devido aos problemas que ofereciam à organização do trabalho, à manutenção da ordem pública e perigo do contágio. No término de XIX e início de XX, surgiu o movimento higienista no qual tinha a proposta de cuidar da população, educando-a e ensinando-a novos hábitos. Desse movimento participaram vários intelectuais que tinham em comum a vontade de melhorar as condições de saúde do povo brasileiro. O médico higienista era especializado em saúde pública e administração sanitária, não era só responsável por prescrever condutas higiênicas, era também considerado um educador. (FERNANDES, 2012, p. 3).

Por conta do amplo crescimento das principais cidades do país, em especial, as capitais dos estados, o Governo passou a dar mais atenção às condições precárias do sanitarismo urbano e às várias doenças que se alastravam em nosso país. Aparentemente tínhamos um quadro de desordem social no sentido de pouco apoio por parte dos governos estaduais, embora os discursos políticos nos dessem uma imagem contrária e, ao mesmo tempo, ativa por parte do poder público. Curiosamente era (e ainda é) comum relacionar o baixo rendimento escolar das crianças à baixa qualidade do ensino público, fruto do descompromisso do governo com a educação popular e das condições de estrutura e higiene das escolas. Somado a isso, devemos considerar as teorias e ideologias eugênicas que se encontravam implícitas nos discursos sobre a educação e que defendiam verdadeira segregação das crianças

consideradas “anormais”. Hoje elas seriam atendidas nas escolas de educação básica com suporte da equipe de Educação Inclusiva.

Sobre isso, temos um discurso de produção e vinculação de verdades, como defendeu Certeau (2019), e neste caso a eugenia é considerada um conjunto de ideias e práticas que buscam um “melhoramento da raça humana” sendo utilizada para justificar práticas racistas e discriminatórias. Identificamos a presença das ideologias do higienismo e da eugenia tanto nos jornais da década de 1930, quanto na própria composição do Programa Educacional de Aníbal Bruno de 1935 conforme fica notório no trecho abaixo

Ora, esse programma perfeitamente exequível só pode ser realmente desenvolvido, com a unidade de orientação e a convergência dos esforços dos serviços que hoje se ocupam, separadamente, da educação physica e da medicina e hygiene escolar. Essas atividades, que constituem o conteúdo da missão do inspector médico escolar, estão inteiramente relacionadas com os problemas da educação, de sorte que pensando e agindo terá o inspector de pensar e agir simultaneamente como médico e como educador. O seu contacto permanente com os centros de direcção technical da educação, a subordinação da sua actividade às autoridades superiores do departamento escolar é que poderão orientar cada vez mais a sua mentalidade no sentido educacional que lhe importa assumir. A inspecção médica escolar já se diferenciou tanto, especializando-se, da hygiene pública geral, que se constituiu em ramo distincto da medicina pratica, a medicina escolar que, como diz René Sand, “constitue parte integrante e necessária da educação, sciencia nova, cujos methodos invadiram e renovaram a pedagogia (BRUNO, 1935, p. 18)

Dessa forma, percebemos que, de fato, muitos aspectos ligados às teorias excludentes continuaram a atuar no seio de nossas escolas. Aqui de fora, os discursos voltados para a geração de vagas nas escolas, bem como a consequente formação para o mercado de trabalho, aumentavam a popularidade do governo de Getúlio Vargas baseado no uso da propaganda de governo e na construção da imagem do “presidente popular” que camuflava um governo autoritário e que, apesar de o mesmo negar, se inspirava em regimes autoritários europeus que ganhavam força após a Primeira Guerra Mundial. Inclusive, àquela época, vários jornais tiveram suas atividades suspensas, a exemplo do Jornal do Recife que, tendo publicado seus artigos até maio de 1935, só voltou à atividade em 1937 e com um discurso mais ameno, diferente de outrora, isto é, sem grandes críticas ao governo e com poucas, ou quase nenhuma publicação referente à educação do país ou às questões sociais da população mais pobre.

Na contramão, outros jornais que possuíam maior amplitude e, em certosentido, poder, continuaram a apresentar críticas, sendo oposição ao Governo. O Diário de Pernambuco, conhecido por ser o mais antigo em circulação na América Latina, quase que diariamente, publicava notícias sobre a educação na seção “Educação e Instrução”, muitas vezes, apresentando à população uma realidade escolar diferente daquela defendida pela Diretoria Técnica de Educação em nome do Governo. Era comum encontrarmos publicações de analistas sobre as mudanças que ocorreram nos métodos ou mesmo denúncias referentes aos processos seletivos das principais escolas, em especial, as Escolas Normais, símbolo e suporte para a formação de professores e sua capacitação para o mercado de trabalho conforme podemos perceber

Exames de admissão na Escola Normal: Numerosa comissão de alumnos prejudicados reclama contra a restrição de matrículas

Hontema tarde estive em nossa redação numerosa comissão de alumnas que prestaram exame de admissão na Escola Normal. A direção da Escola Normal não lhes concedeu matrícula, allegando não terem atingido 67 pontos. Inscreveram-se no exame 206 candidatas, sendo 38 reprovadas. Das 106 aprovadas, apenas 80 obtiveram matrícula. A direção da Escola Normal toma essa deliberação sem publicar nenhum edital, nem mesmo reformular o regulamento anterior, que exigia apenas a nota de 50 para que a candidata conseguisse matrícula. Diante da situação vexatória em que se encontram, sugerem a criação de mais duas turmas suplementares a exemplo do que aconteceu há dois annos passados. Adeantam as prejudicadas que as despesas com a criação dessas turmas seriam custeadas pelas próprias taxas, não havendo dessa maneira, nenhum ônus para a Escola Normal. (DIÁRIO DE PERNAMBUCO, 1935, p. 2).

Na prática, não havia vagas nas escolas para toda a população em idade escolar. Além disso, nem sempre se respeitavam as seleções que, por se só, já eram excludentes tendo em vista uma série de exigência que faziam para suas futuras candidatas. O Governo Federal, com representatividade nos estados e que se apresentava como símbolo da modernidade, na realidade repetia boa parte das ações dos governos anteriores. Ao que parece, em parte, a passagem do poder das oligarquias do Sudeste para a oligarquia do Sul (Getúlio Vargas a partir da Revolução de 1930) representou uma preocupação maior com o crescimento econômico do país e a popularização do Governo que, com o acesso das classes mais pobres à instrução pública de qualidade, trouxe consigo um discurso mais populista. No entanto, é notório o crescimento da participação das mulheres na área da educação, que se traduziu,

por conseguinte, no crescimento da independência financeira e social delas. A própria imprensa, em especial o Diário de Pernambuco, a partir dos anos de 1930, passou a publicar sessões especiais com temas voltados para a mulher moderna, movimento que se fortaleceu com as ideias feministas que ganharam força no período, conforme veremos no próximo capítulo.

#### **4 A ATUAÇÃO DAS MULHERES NA EDUCAÇÃO DE PERNAMBUCO DURANTE A DÉCADA DE 1930**

A história da educação no Brasil tem suas origens a partir de 1500 quando, oficialmente, o país passou a ser considerado membro da civilização ocidental cristã. O primeiro governador geral do Brasil, Tomé de Souza trouxe para o país em 1549 os primeiros jesuítas que tinham como missão converter os grupos indígenas e doutriná-los, além de ensiná-los a partir da fé cristã católica. Entre os anos de 1459 e 1759, segundo Piletti (2016), os jesuítas (todos homens) contribuíram com o processo de colonização brasileiro

Dessa forma, a realeza e a Igreja aliaram-se na conquista e dominação do Novo Mundo, visando alcançar com mais eficiência os seus objetivos: a realeza procurava facilitar o trabalho missionário e educativo da Igreja e esta na medida em que buscava converter os índios aos costumes europeus e à religião católica, favorecia o trabalho colonizador da Coroa Portuguesa. Os jesuítas dedicaram-se, portanto, a duas tarefas principais: a pregação da fé católica e a educação. (PILETTI, 2016, p.69).

Assim, ensinava-se aos indígenas a fé católica e também a leitura e a escrita. Tentavam, ao mesmo tempo, através da educação das crianças, atrair os pais. Assumiram, também, neste interim, a educação dos filhos da elite, em geral, senhores de engenho e alguns colonos que posteriormente também viriam para as “terras tropicais”. É interessante observarmos que já neste período ocorreu, por parte dos indígenas, o incentivo à educação das mulheres.

A primeira reivindicação pela instrução feminina no Brasil partiu dos indígenas brasileiros que foram ao Pe. Manoel de Nóbrega pedir que ensinasse suas mulheres a ler e escrever. O padre sensibilizado, mandou uma carta à Rainha de Portugal, Dona Catarina, ainda no início da colonização, solicitando educação para as indígenas. Alegavam que, se a presença e assiduidade feminina era maior nos cursos de catecismo, porque também elas não podiam aprender a ler e escrever? O próprio Pe. José de Anchieta escrevia cartas de Piratininga que, nos encontros de conversão da catequese, “o concurso e a frequência das mulheres é maior”. O indígena considerava a mulher uma companheira, não encontrando razão para as diferenças de oportunidades educacionais. (LOPES, 2000, p.80)

No entanto, tal pedido foi negado pela Rainha de Portugal e é preciso destacar que, embora os padres jesuítas possuissem, inclusive, o desejo de fundar escolas para as mulheres no Brasil, para estes, a educação delas contribuiria, de forma

eficiente, apenas para a formação das famílias brasileiras.<sup>3</sup> Neste aspecto, a mulher branca da colônia deveria ter como características essenciais a passividade, o silêncio e a submissão. Assim, só a partir da segunda metade do século XVII, surgiram no Brasil os primeiros conventos, e com eles, o ensino da escrita e da leitura para as mulheres já que, para as mesmas, não existia um sistema de educação formal (LOPES, 2000).

Todavia, mais tarde, na tentativa de centralizar a administração da colônia e controlá-la mais efetivamente, Sebastião José de Carvalho e Melo, o Marquês de Pombal, primeiro-ministro de Portugal entre os anos de 1750 e 1759, entrou em desacordo com a Companhia de Jesus afirmando que a mesma não permitia o controle total da administração da colônia brasileira e assim, expulsou os jesuítas de Portugal e suas colônias por meio de um Alvará em 23 de junho de 1759, acabando também com suas escolas. Após a exclusão dos jesuítas por parte do Marquês de Pombal, a educação para as mulheres pouco sofreu alterações no sentido de que a partir de então, as mulheres brancas da colônia deveriam educar seus filhos, tarefa antes da “mãe-preta”.

Posteriormente, com a chegada da família Real portuguesa ao Brasil, em 1808 e anos mais tarde, com a Independência, em 1822, a preocupação maior do governo em relação à educação seria a formação das elites que faziam parte da administração da ‘nova nação brasileira’, criando-se para isso o ensino primário, ou ensino de primeiras letras, o ensino técnico e as Escolas Normais (separadas por sexo)<sup>4</sup>, e o ensino secundário e superior. Àquela época, ‘na inexistência de cursos destinados à formação dos professores, estes eram selecionados com base em três condições: maioria, moralidade e capacidade, sendo que a última, às vezes, era avaliada por meio de concurso’ (PILETTI, 2016, p. 103).

Em geral, o fato de não termos muitos professores qualificados no sentido acadêmico ajudou a identificar um outro problema da época: a falta de professores para as escolas. As Escolas Normais, por exemplo, não chegaram a ganhar destaque no meio escolar, o que dificultou ainda mais a formação de professores em especial, das professoras tendo em vista que existiam escolas separadas por sexo, das meninas que, mesmo sendo filhas da elite eram criadas para se tornarem esposas exemplares. Poucas eram as professoras que, nesta época conquistavam sua

---

<sup>3</sup>Aqui não nos referimos à ideia de “famílias brasileiras” como complemento à ideia de nação, mas sim como famílias que se constituiriam a partir daí na Colônia de Portugal, o Brasil.

<sup>4</sup>Aqui utilizamos o conceito de sexo a partir de Scott (2020) o qual tratamos neste trabalho como base para nossa metodologia de pesquisa.

formação e independência, primeiro pelo preconceito em relação ao trabalho das mulheres, segundo pela dificuldade de acesso pela baixa quantidade de escolas e terceiro, pelo rigor dos concursos para fazer parte do quadro de alunas das escolas.

Durante a Primeira República, entre os anos de 1889 e 1930, o modelo educacional adotado no Império, que privilegiava apenas a elite, passou a ser considerado um atraso para o desenvolvimento do país sendo, cada vez mais, questionado.

Durante toda a Primeira República manteve-se a dualidade de sistemas e de competências em matéria educacional: de um lado, o sistema federal, cuja principal preocupação era a formação das elites, através dos cursos secundário e superior; de outro lado, os sistemas educacionais que, embora legalmente pudessem instituir escolas de todos os graus e modalidades, limitavam-se a organizar e manter a educação das camadas populares – ensino primário e profissional – e assim mesmo de forma bastante precária. (PILETTI, 2016, p. 114).

Contudo, os educadores que participavam dos debates sobre a condução da educação brasileira nutriam, de certa forma, um forte entusiasmo pela educação, defendendo que a mesma sendo reformada, também se reformaria a sociedade, sendo decisiva nesta época, a fundação da Associação Brasileira de Educação (ABE) e as Reformas Educacionais realizadas por vários estados durante a década de 1920.

A partir de 1930, alguns desses educadores e/ou reformadores educacionais, se tornaram membros importantes na administração do ensino, contribuindo para que se organizasse um sistema articulado de ensino a partir de normas do Governo Federal. Em 1934, a Constituição Nacional incluiu um capítulo especial sobre educação, o que consubstanciou a propaganda do governo de Getúlio Vargas no sentido de fortalecer a imagem popular que o mesmo queria demonstrar para a população. E é, neste período, que começamos a perceber o fortalecimento dos caminhos para a profissionalização docente, com destaque para o espaço que a mulher brasileira vai ocupando no ensino escolar.

Em particular, a década de 1930 destaca-se pela Reforma Francisco Campos da educação, pois nela foram criadas algumas normativas na tentativa de homogeneizar o ensino e, embora tivesse como foco principal o ensino superior e o ensino secundário, acabou por interferir nos vários níveis da educação brasileira com a criação de alguns decretos, os quais podemos considerar como uma tentativa do Governo em modernizar a educação do país:

1. Decreto 19.850 – de 11 de abril de 1931: Cria o Conselho Nacional de Educação.

2. Decreto 19.851 – de 11 de abril de 1931: Dispõe sobre a organização do ensino superior no Brasil e adota o regime universitário.
3. Decreto 19.852 – de 11 de abril de 1931: Dispõe sobre a organização do Universidade do Rio de Janeiro.
4. Decreto 19.890 – de 18 de abril de 1931: Dispõe sobre a organização do ensino secundário.
5. Decreto 20.158 – de 30 de junho de 1931: Organiza o ensino comercial, regulamenta a profissão de contador e dá outras providências. (BRASIL, 1931, on-line).

É nesta época que se registra a considerável entrada das mulheres no mercado de trabalho da educação, inicialmente como professoras primárias, posteriormente como professoras do ensino secundário. Essa Reforma buscou centralizar as ações do Ministério da Educação e Saúde Pública e também se mostrou numa tentativa de influenciar os estados a aumentarem o número de escolas e o acesso à educação de uma parcela maior da população. É nesse contexto que as mulheres passam a ter mais acesso à escola e também a sua profissionalização, em particular, tornam-se, em sua maioria, professoras.

A partir de 1930, a responsabilidade sobre a educação de Pernambuco ficou a cargo do Diretor Técnico da Educação, Aníbal Bruno<sup>5</sup> que tinha, por designação, a função de colocar em prática a Reforma de Carneiro Leão do período anterior e que, por conta da Revolução de 1930, não foi completamente implantada e, ao mesmo tempo, deveria realizar as alterações necessárias para que o projeto modernizador do presidente Getúlio Vargas se concretizasse em Pernambuco. Nesse período, haviam sido exonerados todos os professores e dirigentes da Escola Normal. Porém, mesmo diante do desgaste relacionado aos discursos sobre educação por parte dos opositores do Governo e em meio ao clima de tensão que permeava a política brasileira naquela época, Aníbal Bruno conseguiu colocar em prática essa Reforma, sobretudo, buscando reformular as instituições que serviriam para melhorar a formação dos professores e professoras e renovar o exercício do magistério. Ainda em 1931, Aníbal Bruno justificou as várias críticas referentes à influência

---

<sup>5</sup>Aníbal Bruno (1889-1976) era Bacharel em Ciências e Letras pelo Ginásio Pernambucano, Doutor em Direito pela Faculdade de Direito do Recife e Doutor em Medicina pela Faculdade de Medicina do Recife. Dedicou-se totalmente ao magistério e como professor foi docente da Faculdade de Direito do Recife; Catedrático de Língua Portuguesa, da Escola Normal Oficial do Estado; Docente Livre do Ginásio Pernambucano; Professor da Escola Normal Pinto Júnior, da Escola de Aperfeiçoamento e do Instituto de Educação de Pernambuco, e da Faculdade de Filosofia e Ciências Sociais. Também foi Diretor da Escola Normal Oficial. Publicou vários trabalhos na área do Direito, Medicina e Educação, além de ter sido Diretor Técnico Educacional de Pernambuco em 1935.

do escolanovismo e da Reforma Carneiro Leão, quanto as suas ações como Diretor Técnico da Educação de Pernambuco da seguinte forma

Uma democracia supõe uma opinião nacional esclarecida, independente e organizada, consciente de sua quota de responsabilidade na obra comum, e animada do propósito desinteressado em servir a República. (BRUNO, 1935, p. 90).

Assim, para ele, as críticas ocorriam, muitas vezes pela desinformação da sociedade, entretanto, mesmo em meio às críticas, buscou operacionalizar a proposta educacional, criando várias instituições no intuito de modernizar a educação pernambucana sendo elas: a Diretoria Técnica Educacional; a Escola Experimental (1931), mais Grupos Escolares; os Seminários Pedagógicos (desenvolvidos semanalmente nos salões localizados na Escola Normal) onde se reuniam vários inspetores e diretores escolares além de professores de Recife; criou também a Biblioteca Central dos Professores, a qual teria seu acervo reorganizado a partir do padrão de divulgação científica, inclusive das novas (e modernas aos moldes do desejo do Governo Federal) correntes educacionais, e as Bibliotecas escolares, além do fortalecimento do Museu Pedagógico Central criado ainda durante a Reforma Carneiro Leão em 1928 e aperfeiçoado por ele.

No que se refere à aprendizagem escolar, defendia que se fazia necessária uma reorganização da mesma, buscando mais rigor e homogeneidade por parte dos educadores. Para isso, os inspetores escolares passaram a atuar como hoje atuam os supervisores e/ou os coordenadores pedagógicos. Além disso, em 1931, criou-se a Escola de Aperfeiçoamento que deveria preparar professores para atuarem nas funções de inspeção e administração das escolas. Finalmente, em 1932, a Escola Normal começou a passar por um Plano de Reforma, com a criação também de mais uma Escola Normal, esta rural, dedicada a formar professores para atuar nas escolas rurais. No entanto, sem dúvida, o maior destaque que podemos conferir dado por Aníbal Bruno nessa reformulação da educação foi a preocupação com a formação do professorado. Em particular, a Escola Normal ganhou destaque e importância no novo plano de Educação analisado e organizado por Aníbal Bruno.

A Escola Normal, durante a República se tornou, então, uma instituição escolar não apenas responsável pela formação das professoras primárias, mas também era nela que se ensinava “um modo de ser”, de pensar e de agir sobre a educação. Ensinava-se como deveria ser a professora e, por consequência, a escola na

República. Após o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, em 1932, as Escolas Normais passaram por várias reformulações, dentre elas mudanças no currículo, nos processos metodológicos e na ideia de educação das crianças. Essas ideias acabaram por influenciar no novo modo de “ser e agir” das professoras primárias. A partir daí, notamos um aumento do uso da imprensa, em especial, dos jornais, para propagar os ideais modernizadores da educação, desde Congressos Educacionais, até crônicas sobre a situação da Educação nos estados, também a divulgação de boletins dos alunos e alunas e visitas de professores e cientistas ao estado de Pernambuco com o intuito de fortalecer ainda mais essa propaganda em torno da educação.

Em Pernambuco, era comum notícias referentes à educação e às escolas nos jornais. Na análise feita por nós das publicações do Jornal do Recife e do Jornal Diário de Pernambuco, entre os anos de 1930 e 1935, em todas as suas publicações diárias, sejam em sessões específicas sobre educação, ou mesmo nas páginas referentes a outras notícias, sempre havia alguma notícia sobre a educação do estado. O projeto do presidente Getúlio Vargas, tão impulsionado pela Diretoria Técnica Educacional em Pernambuco do professor Aníbal Bruno, segundo Rocha (2004) possuía, apesar do discurso populista e, por várias vezes, atraente, uma definição:

Esse projeto de cunho civilizatório, no intuito de modelação a uma modernidade previamente concebida, disciplinador e racionalizador do trabalho, segundo o modelo da fábrica; incorporador do povo à nação, porém, hierarquizando a população; tutorial na condução do povo. Sob a direção de uma elite culta; enfim construtor de uma conformação nacional marcadamente autoritária. (ROCHA, 2004, p. 141).

Assim, a educação tornou-se, ao mesmo tempo, um mecanismo de enquadramento e de disciplinarização dos corpos. A ideia era disciplinar a população, sobretudo, com o suporte das professoras primárias. Para isso, a Escola Normal passou por uma série de mudanças em Pernambuco.

#### **4.1 A Escola e a formação das professoras como ponto de partida: a (re)organização das Escolas Normais**

Segundo dados oficiais do INEP (2021) em seu banco de Dados Abertos que traz as estatísticas referentes ao Censo Escolar nos últimos anos, em 2021, o corpo docente da Educação Básica que leciona na Educação Infantil e Ensino Fundamental, Anos Iniciais - níveis que equivalem ao ensino primário na década de 1930 - era, em

sua maior parte, composto por mulheres, onde de um total de 47.424 professores/as, 44.380 são mulheres e apenas 3.046 são homens. Isso nos indica que se faz importante entendermos quando, porque e em que circunstâncias o ensino das crianças se tornou, ao longo dos anos, uma atividade essencialmente feminina, onde raros são os homens que escolhem esta profissão para seguir. Já nos Anos Finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, essa diferença tende a cair. Mas, isso não é uma novidade da atualidade, pelo contrário, é um fenômeno que se institucionalizou e buscou legitimação desde sua origem, ainda no século XIX com a criação das Escolas Normais e que vale a pena nos debruçarmos nas causas e efeitos dessa feminização do magistério, no que se refere a questões sociais, de poder e de gênero (INEP, 2021).

Historicamente, a escola como instituição social e tendo como objetivo principal a educação formal do cidadão, passou a utilizar o conhecimento científico produzido pela humanidade como objeto de trabalho. No Brasil, essa função relativa à escola ganhou força, como já colocamos, a partir da década de 1930 com o crescimento da indústria, a necessidade de formação de mão de obra urbana e, em certo sentido, com a ampliação da participação das mulheres no mercado de trabalho, em especial, nas escolas. De um lado, tínhamos os discursos propagandísticos que defendiam “educação para todos”, com geração de “desenvolvimento e progresso” para o país, do outro uma sociedade com origens patriarcais e que, apesar de alguns avanços com relação aos direitos das mulheres e a influência do movimento sufragista e do feminismo<sup>6</sup>, comportava limites à participação das mulheres, até mesmo no espaço escolar que ela ocupava, desde a passagem do Segundo império para a República.

Além disso, a precarização do modelo escolar na prática educativa e que abrangia a escola primária e secundária, abriram espaço para que os discursos sobre a regulamentação da formação de professores se fortalecessem para atender às necessidades das mudanças políticas, econômicas e sociais do país. Era preciso dar maior importância à formação dos professores e professoras. Se fazia necessário, segundo o Governo, estender para eles/elas, e neles e nelas (docentes), o espírito

---

<sup>6</sup>Utilizamos aqui o conceito de feminismo como movimento em construção. Sabemos que nos anos de 1930, ainda não existia o conceito de feminismo conforme utilizado hoje. Sendo assim, seguimos a ideia de Peter Burke (2011), que afirma que a “construção cultural” é sujeita a variações de tempo e de espaço.

modernizador da nova educação, conforme podemos perceber no trecho do Programa de Política Educacional de Pernambuco, em 1935

#### Formação do professorado

Assim se organiza em seus múltiplos aspectos, a escola moderna. Mas, si para a escola tradicional, de simples instrução, o professor mediano bastava, a escola progressiva, com as suas iniciativas renovadas, com os seus métodos e os seus processos de bases científicas, com o seu espírito de permanente mutação, em que se reflectem os variados e complexos matizes da sociedade actual, requer:

1º - um professorado de alto padrão cultural e técnico

2º - uma elite de professores para as funções de direcção e orientação escolar.

Pode afirmar-se que a medida preliminar de todo educador que se empreende a organização de um systema educacional moderno é a formação de um professorado à altura das responsabilidades da nova escola.

E' essa preocupação em formar um professorado capaz, em fazer sahir a escola primaria de dentro de institutos de estudos pedagógicos de orientação superior, que caracteriza o pensamento e a actividade de todos os grandes educadores do paiz: Fernando de Azevedo, Lourenço Filho, Francisco de Campos, Anízio Teixeira, Carneiro Leão, Afranio Peixoto, Gustavo Lessa, Noraldino Lima... " (BRUNO, 1935, p.39).

As décadas de 1920 e 1930 possuíram, dadas as devidas especificidades temporais, uma ampla disseminação do "espírito modernizador" que pairava principalmente nos países mais ricos da época, sejam eles da Europa, ou mesmo da América, como os Estados Unidos. A busca pelo crescimento econômico do país, reverberou nos discursos voltados à educação. A Pedagogia moderna assumiu então os ideais Humanistas e racionalistas, dando ênfase à técnica e à formação do sujeito epistêmico, onde o mesmo se realiza através do processo educativo. A princípio, a Escola Nova nasceu como um movimento de crítica e revisão da educação formal e seus métodos e técnicas, criticando a Pedagogia Tradicional.

Segundo Bloch (1951),

Pedir assim ao educador que tenha por centro de gravidade a própria criança, é nada menos que pedir-lhe realize uma verdadeira revolução, se é verdade que até aqui, como vimos, o centro de gravidade sempre esteve situado fora dela. É esta revolução – exigência fundamental do movimento da educação nova – que Claparède compara à de Copérnico na astronomia, e que com tanta felicidade define nessas linhas: Os métodos e os programas a gravitarem torno da criança e, não, a criança a girar male e malem torno de um

programa fixado fora dela, tal a revolução ‘copernicana’ para a qual a psicologia convida o educador. (BLOCH, 1951, p.37).

Àquela época os reformadores perceberam o sistema de ensino focado no acúmulo de conhecimentos teóricos, não se preocupando com as aptidões de cada aluno e aluna. A ideia de escola moderna defendida por Aníbal Bruno, em 1935, e vista no trecho citado anteriormente, partia do princípio de que não se poderia separar experiência de aprendizagem escolar. Essa ideia de modernização escolar transferia o processo pedagógico que antes era voltado para o professor, dando espaço ao protagonismo dos estudantes. Seria então uma pedagogia de inspiração filosófica e centrada na ciência. Além disso, é possível inferir do discurso do Programa Educacional, elaborado por Bruno (1935) a ideia de que a educação passa a ter funcionalidade a partir do momento que destacava a necessidade do estudante como aprendiz e como pessoa atuante no meio social, priorizando os métodos ativos nos processos educativos.

A necessidade do saber, defendida pela teoria da educação funcional, se soma à necessidade do Governo em garantir a qualificação dos brasileiros no intuito de também modernizar o país. Mais uma vez, a ideia de “salvação da pátria” através da educação ganha destaque no documento oficial e no discurso público. Para Schwarcz (2019) contudo, a partir da década de 1920 a escola primária se tornou uma das maiores preocupações não somente dos educadores como também dos “homens públicos” do país, que difundiam um discurso democrático referente à educação e participação ativa da população no crescimento do país, inspirados na ideologia escolanovista. Ainda assim,

Algumas estruturas autoritárias do país continuavam, no entanto, basicamente entocadas. A escola primária e profissional era destinada ao povo, enquanto a secundária e a superior perduravam como privilégios bem guardados da elite. (SCHWARCZ, 2019, p. 137).

Neste sentido, ao analisarmos o discurso presente no Programa Educacional de Aníbal Bruno de 1935, proferido pelo Diretor Técnico da Educação Pernambucana, percebemos que ele se insere no universo de outros discursos, tendo em vista o crescimento dos debates acerca da educação e da mudança organizacional da escola. Assim, a fala de Bruno seguia a lógica discursiva preexistente e apesar de aparentar defender a popularização da educação, o discurso do mesmo tendia à ideia de modernização defendida por educadores burgueses, os quais já haviam ganhado

espaço na conjuntura nacional. Além disso, sendo ele também um professor, valorizava à época, a ideologia da formação do professor.

Seguindo a Análise do Discurso, podemos notar que a diretoria técnica educacional não se mostrava neutra na constituição da nova organização da educação pernambucana, pelo contrário, seu discurso era representativo de um grupo social específico (a burguesia) e de um grupo profissional: os educadores. Nessa articulação de processos ideológicos, temos ainda os anseios do Governo federal e Estadual, ambos preocupados com o chamado “atraso cultural” que o Brasil pretendia deixar para trás de modo disciplinador. Sobre isso, para Foucault (1996) o discurso serve para “disciplinar e fabricar os indivíduos”; sendo assim, o Programa Educacional além de apresentar as novas ideias relativas à educação pernambucana, serviria também para promover um aumento dos adeptos do “novo” programa do governo. Era preciso atrair os profissionais da educação para que fossem agentes multiplicadores da “Nova escola”, e o discurso oficial precisava produzir praticantes, conforme verificamos em Pessoa (2015):

Para Michel de Certeau (2019), o discurso científico desse modo se aproxima da narratividade, participando como um sistema que organiza as “histórias” e sua relação com o presente. A História assim acaba por relatar-se/contar-se e reconstruir-se. O acontecimento é, antes de tudo, um acidente porque se impõe e, posteriormente, volta a costurar-se. O “real” permite indefinidamente a narração, mas como forma de acontecimento. No entanto, todos os discursos na ciência, pelo menos moderna, possuem uma base comum, isto é, eles se formam em nome do real, porém, ao mesmo tempo em que a narrativa científica pretende relatar o real, ela a fabrica, produzindo crenças e praticantes. (PESSOA, 2015, p. 58).

O discurso então garante legitimidade ao público e nele se percebe as relações de poder institucionalizadas, diluídas nos documentos oficiais, assim como no Programa Educacional de 1935. Adicionado a isso, Aníbal Bruno como professor e discursando em prol dos professores, representava o lugar que o determina e junto a este lugar, o poder que o habilita, sendo ele afetado por diferentes relações, com destaque para as que vinham do estado. Aqui, Bruno (1935) ocupava dois lugares que se interligavam, o do poder público e o do educador que fala para e pelos educadores. O lugar de fala assumido por ele, torna seu discurso ainda mais simbólico, aproximando o seu lugar social do seu lugar discursivo e, por assim dizer, atraente aos olhos da sociedade brasileira naquele momento. Em seu discurso, de forma inconsciente, Aníbal Bruno acaba por defender o discurso do público e da burguesia,

a partir do momento que se preocupa com a formação e capacitação do professorado, mas não faz alusão ao acesso das classes populares a esta formação.

O novo destaque dado à qualidade do trabalho pedagógico do/da professor/professora influenciou a remodelação do sistema escolar e da administração das escolas. Pernambuco se tornou, então centro da modernização da educação no Nordeste e atraiu, conforme veremos no trecho abaixo, estudantes e educadores de outros lugares do país para aprender técnicas e conhecer as mudanças que aqui se instauravam, principalmente na Escola Normal

Professoras bahianas em viagem de estudo, nesta capital

O objetivo da visita na Escola Rural Modelo e os novos métodos pedagógicos adotados nos nossos estabelecimentos de ensino primário

Pelo Cuyabá, chegou hontem ao Recife, procedendo de São Salvador, uma comissão de professoras bahianas, que vêm à nossa capital incumbidas de observações e estudos nos nossos estabelecimentos de ensino primário.

A comissão compõem-se dos seguintes nomes de destaque do magistério bahiano: Stella de Araújo Goés, Stellita da Veiga Rego, Aureliana Paula de Cunha Goés, Cecilia Amarantho Pereira Rodrigues, Chika Goés Coutinho, Arlinda Cunha Cardoso e Annita Alves Leite.

O principal contacto que nossas ilustres visitantes terão no meio escolar recifense será com a Escola Rural Modelo desta capital. Ahi suas observações e estudos serão mais demorado, irradiando-se depois aos outros estabelecimentos de instrução primária.

O interesse da Bahia pela Instrução

Falando à reportagem do Diário de Pernambuco, as professoras bahianas componentes da comissão tiveram ocasião de se referir ao interesse que a administração publica de sua terra consagra à instrução primária do que era prova a visita que faziam a Pernambuco.

'Aqui – dizem – observando a organização escolar, que sabemos tão perfeita, temos o objetivo de pôr em dia os métodos pedagógicos de nossa terra, no que eles estiverem menos adiantados que os de Pernambuco'. (DIÁRIO DE PERNAMBUCO, 1935, p. 4).

Neste sentido, percebemos uma atenção especial dada em alguns estados para a reestruturação das chamadas “Escolas Normais” e da formação das professoras que nela estudavam. Para entendermos melhor essa nova organização da Escola

Normal, nos vale fazermos uma retrospectiva de como chegaram estas escolas até a década de 1930.

Durante os três primeiros séculos da era moderna, a função docente tornou-se especializada. Nesse caminho, a ação das ordens religiosas, que outrora se dedicavam ao ensino formal, foi perdendo espaço. O projeto de laicização da educação trouxe consigo um novo “estatuto socioprofissional”, (LOPES, 2000). No Brasil, esse processo se inicia a partir da chegada dos professores régios portugueses, entre os séculos XVIII e XIX e se estabelece durante a permanência da família Real portuguesa no Brasil. No entanto, a partir de 1827, com a Lei Geral do Ensino ainda no Primeiro Império, é que passam a ser considerados “funcionários” do Governo. No Brasil, a criação das Escolas Normais ainda no início de mudança sociológica das professoras primária se daria por meio de um

processo de institucionalização da formação docente que teria início a partir das décadas de 30 e 40 do século XIX, com o surgimento das primeiras escolas normais provinciais – um processo que antecede aquele de mesma natureza ocorrido em países vizinhos da América Latina ou América do Norte, e mesmo em relação a certos países europeus como Portugal e Espanha. No entanto, apesar do pioneirismo, durante todo o século XIX esse tipo de formação se caracterizaria por um ritmo alternado de avanços e retrocessos, de infindáveis reformas, criações e extinções de escolas normais. De fato, o mesmo Estado que institui os meios de formação institui, também, outros mecanismos de conformação dessa profissão, como, por exemplo, a seleção pelos concursos e o controle pelos mecanismos de inspeção e vigilância, e são eles que contribuem para redirecionamento no concerto de ‘profissionalização’. (LOPES, 2000, p. 100)

Em 1834, com a promulgação do Ato Adicional durante o período regencial brasileiro, foi transferida para as províncias a organização dos seus sistemas de ensino, fosse eles primários<sup>7</sup> ou secundários, seguindo os princípios da descentralização da administração do país, embora a elite branca, detentora de poder

---

<sup>7</sup> É importante considerar que estamos aqui nos referindo ao ensino primário conforme as diferentes modificações na legislação educacional no Brasil. Entre os séculos XIX e XX, o curso primário é referente a escolarização elementar (completado em quatro anos), já a escola secundária possuía dois ciclos: o ginásio com duração de quatro anos e o colégio com três anos. Em 1971, a Lei nº 5692/71, revisou essa estrutura e a dividiu em três etapas: o Ensino de 1º Grau com duração de oito anos; o Ensino de 2º Grau com quatro anos para os cursos técnico profissional e três para os alunos que não desejassem o diploma de técnico; e o Ensino de 3º Grau para o nível universitário. Finalmente, em 1996, com a lei nº 11274, de 2006, o Ensino Fundamental passa a durar nove anos e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de nº 9394/1996 definiu apenas dois níveis de Ensino: a Educação Básica das quais fazem parte a Educação Infantil, o Ensino Fundamental (Anos Iniciais e Finais) e o Ensino Médio e a Educação Superior, nível universitário (INEP, 1982.).

nessas regiões buscasse, inclusive também pela educação, disciplinar e dominar as populações brancas não proprietárias, contendo revoltas e visando à formação de pensamento com vias a não alteração na estrutura social elitista

Até meados do século XIX, período de implantação da primeira experiência de uma Escola Normal na Província do Rio de Janeiro, o grupo conservador dirigente daquela sociedade hierarquizada, violenta e excludente concebeu a formação do professor como agente de uma mentalidade moralizante e ordeira que se sobrepunha à função de difusão de conhecimentos. A partir de tais intenções foram escolhidos os conteúdos e um método de ensino para ser desenvolvido nas escolas primárias. Foram também rigorosamente selecionados os futuros professores-funcionários autorizados a praticar a profissão nas diversas regiões do território fluminense. Entretanto, já nas décadas seguintes, com as grandes mudanças que ocorreram na sociedade brasileira, outras representações sobre o professor seriam construídas. (VILLELA, 2008, p.43)

Uma outra análise importante sobre a criação da Escola Normal foi o processo de feminização que seus cursos atravessaram ao longo de sua história, desde 1835 até a primeira metade do século XX. A docência quase que exclusivamente masculina a princípio, deu espaço ao professorado feminino, sendo estas escolas fundamentais na luta das mulheres pelo acesso ao trabalho remunerado.

Apesar das vertentes interpretativas mais tradicionais sugerirem que a mulher adentrou à profissionalização docente à queda de prestígio masculino ligado à função de educar ou mesmo à baixa remuneração dos docentes, podemos encontrar em algumas obras literárias, resquícios de que a entrada da mulher no campo de trabalho docente transcenda a questão sexual e de gênero<sup>8</sup>. Lopes (2000) por exemplo, afirma que o fato das mulheres serem consideradas aptas a esta função estaria ligado ao atendimento da população de baixa renda, que passa a ter mais acesso às escolas. A ampliação do número de escolas, ainda no final do século XIX, também contribuiu para a entrada das mulheres no mercado de trabalho.

É interessante notar como esse discurso ideológico vai aos poucos desconstruindo uma visão de mulher sedutora e pecadora e construindo uma noção de mulher como ser 'naturalmente' puro. O novo estatuto social feminino no magistério fez também emergir mecanismos de controle e discriminação contra as mulheres e enraizar as ideologias de domesticidade e maternagem (reforçada pelo discurso positivista e higienista). (LOPES, 2000, p. 120).

---

<sup>8</sup> Aqui identificamos gênero como uma construção social a partir de relações de poder (ALMEIDA, 2011).

Da parte das mulheres, a sua entrada no posto de trabalho docente representou um elemento de resistência. As Escolas Normais formavam as professoras e, por conseguinte, era a oportunidade de acesso à escola por parte das meninas. As professoras, então, deveriam atender às normas morais e de comportamento dominante<sup>9</sup>. Às mulheres, cabia então a difusão de ideias que estavam relacionadas ao lar, à criança e à salvação de uma sociedade “sadia” (sob influência do discurso higienista e eugenista), conforme percebemos no discurso presente nesta reportagem:

#### Problemas de eugenia no Brasil

O Brasil é o único país em cuja Carta Magna existe a ‘discriminação clara do ensino dessa matéria’ – declara ao Diário de Pernambuco o dr. Renato Kehl

#### Formação da consciência eugênica

O repórter indaga qual o primeiro passo a ser dado em nosso país, no sentido da eugenia.

‘- O primeiro passo é a educação do povo. Foi exatamente por isso que os legisladores instituíram na Carta Magna a obrigatoriedade do ensino. É necessário primeiro estabelecer o que nós chamamos a consciência eugênica. O povo não aceita de bom grado a prática dos médicos cujos resultados práticos não pode compreender. Essa, a razão de ainda existirem, da parte das pessoas cultas, certa aversão à ciência do melhoramento do gênero humano, systematizado pelo notável cientista inglês Galton, falecido há pouco mais de 20 anos. ‘ (DIÁRIO DE PERNAMBUCO, 1935, p. 5)

Aqui, percebemos ainda a influência da ideologia eugênica e higienista que se estendeu no Brasil desde a década de 1920. A eugenia e o higienismo são considerados uma continuidade da chamada “medicina social” e ganharam força no Brasil com a ampliação da urbanização ocorrida no Brasil a partir dos anos de 1920 nas principais capitais do país, em especial, no Rio de Janeiro e São Paulo e que também teve sua influência aqui em Pernambuco. Em particular, a eugenia, conforme citada no trecho acima como parte importante para a formação do povo, era tida como um “conjunto de ideais e práticas que se referiam ao melhoramento da raça humana

<sup>9</sup>O movimento higienista teve início no Brasil no final do século XIX e objetivava disciplinar o comportamento da sociedade em relação às questões sanitárias, promovendo uma mudança de hábitos. Já a teoria eugenia define-se por um conjunto de ideias e práticas que buscam o “melhoramento da raça humana” e ganhou força no Brasil a partir do século XX, apresentando um caráter excludente em relação a maior parte da sociedade brasileira. (FERNANDES, 2012).

e foi criada ainda no século XIX por Francis Galton, na Europa. Durante muito tempo, foi utilizada como uma justificativa para práticas racistas e discriminatórias”. (PESSOA, 2015, p. 94) No Brasil, essa ideologia ganhou espaço para justificar as ações do Estado na busca por solução do “atraso social” e superação dos problemas econômicos brasileiros. Ganha destaque em Pernambuco, a educação das crianças como alvo dessa teoria, inclusive se considerarmos também as crianças que possuíam alguma deficiência de ordem cognitiva ou psicológica, sendo seu principal defensor o médico Renato Kehl, fundador da Sociedade Eugênica de São Paulo (1918) e da Comissão Brasileira de Eugenia em 1931 (PESSOA, 2015) e que, duranteo Governo Vargas, visitou Pernambuco conforme vimos na citação do Jornal. Assim, as teorias raciais permeavam o imaginário da elite burguesa. Como teoria social, essa ideologia propunha um melhoramento da hereditariedade social, seja de forma biológica e/ou intelectual, servindo, então, ao controle e disciplinamento da sociedade e dos estudantes. Percebemos assim, uma face oculta por trás desse discurso, através dos gestos de interpretação onde o poder do Estado se fazia presente nos discursos dos intelectuais da época.

As professoras, então, seriam responsáveis também pela educação voltada à saúde da população, logo, aos olhos do Governo, a educação de fato, seria o meio e o fim necessário para a completa “limpeza” da sociedade brasileira. O discurso de modernização ia desde o processo de urbanização até a saúde das famílias. A mulher que antes “cuidava do lar”, agora “cuidava de toda a sociedade”. Percebemos aqui a influência da teoria higienista que se expandiu no Brasil durante os anos de 1920 e 1930. Os defensores dessa ideologia acreditavam que, por meio dela, seria possível melhorar as condições de saúde da população do país. A ideia era utilizar o higienismo para promover novos hábitos na sociedade e, para isso, a educação serviria como multiplicadora de tais hábitos.

Em geral, a classe considerada “perigosa” para os defensores do higienismo no Brasil era a população mais pobre e, por sua vez, seus hábitos “inapropriados”, segundo o discurso da época, tendiam a representar um “perigo social”, oferecendo riscos à organização do trabalho e à ordem pública. A classe médica e o Estado passarão, então, a defender que através da educação das crianças nas escolas, chegaríamos à educação para a higiene das famílias. Para eles, ninguém melhor que a professora para “cuidar” do alunado e de suas famílias. Mais uma vez, a mulher professora é colocada numa posição de “mulher do lar que cuida dos filhos”. Afinal,

os alunos eram tratados como filhos ou sobrinhos das professoras. Acreditamos, inclusive, que não é uma coincidência o aumento do número de professoras na escola primária no mesmo momento em que a teoria higienista ganhava força no Brasil. Há, notadamente, uma distinção em relação ao homem professor e a mulher professora, o primeiro serviria para disciplinar, a segunda, para cuidar. Mais uma vez, percebemos a diferenciação a partir do papel social dos gêneros. O aumento do número de professoras primárias nos traz dois lados de um mesmo fenômeno: a permanência (o cuidado feminino) e a ruptura (o crescimento da profissionalização do magistério feminino com possibilidade de trabalho para as mulheres).

Sobre isso, é sabido que o trabalho para as mulheres constituía uma boa alternativa que não fosse o casamento forçado pelo qual tantas teriam sofrido. Tornar-se professora também era considerado mais admirável que costureiras ou parteiras, por exemplo. Ser professora era ser, de modo “livre”, além de adquirir mais conhecimentos científicos.

Assim, a preocupação com um alto padrão para a formação de professoras do ensino primário acabou por generalizar-se em vários setores educacionais da época. Em Pernambuco, inicialmente era preciso criar cursos de aperfeiçoamento para formação cultural e técnico desse professorado inspirados em estados do sudeste do país, região considerada naquele ano (1935) como símbolo da transformação e modernização brasileira com vias ao crescimento econômico, como São Paulo e Minas Gerais, e que, apesar da campanha pela modernização e melhoramento do ensino, ironicamente não possuía resultados consideravelmente satisfatórios. Aqui, Aníbal Bruno, na qualidade de Diretor Técnico Educacional, procurou sugerir ao governo de Pernambuco que os professores e professoras de todos os níveis de ensino, fossem informados sobre os problemas de educação e quais suas responsabilidades como docentes.

Buscava com isso um sólido aparelhamento para a formação e aperfeiçoamento do professorado, em especial, das professoras que, cada vez mais, eram preferência na educação das crianças. A Diretoria Técnica de Pernambuco durante os primeiros anos do governo Vargas, pretendia realizar uma lenta, porém gradual transformação na educação pernambucana e a Escola Normal, que tinha como função formar as professoras primárias, também vai sofrer ajustes para se adaptar ao “novo” modelo educacional defendido por Aníbal Bruno. Abaixo, trecho do Programa Educacional por ele organizado em 1935:

### Escola Normal

Si a escola se modela à semelhança do mestre que a dirige; si, portanto, o rendimento de um systema escolar é a função do professor; é da escola normal, onde se formam os futuros mestres, que depende, em grande parte, a efficiency do organismo escolar. Para ella voltei as minhas vistas desde o primeiro momento em que assumi as responsabilidades da direcção technica da educação no Estado, pronunciando, na conferencia realizada em Junho de 1931 e com a qual, por assim dizer, iniciava a minha actuação no novo cargoas seguintes palavras: As altas finalidades do professor, os princípios da nova didacta que lhe cabe aplicar, fazem da formação do professorado a pedra angular da Nova Escola. A renovação não se pode restringir à escola primária, há de irradiar nos cursos normaes. (BRUNO, 1935, p. 42)

Nesse caso, e a partir do que já discutimos no capítulo anterior sobre a Escola Nova, sabemos que no novo modelo educacional buscou-se tornar mais próxima a relação professor-aluno de maneira a fazer com que docentes conhecessem as especificidades de seus alunos, melhorando e efetivando a qualidade do ensino oferecido às crianças

Empreende-se, então, que essa maneira [da Escola Nova] de entender a educação, por referência à pedagogia tradicional, tenha deslocado o eixo da questão pedagógica do intelecto para o sentimento; do aspecto lógico, para o psicológico; dos conteúdos cognitivos para os métodos e processos pedagógicos; do professor para o aluno; do esforço para o interesse; da disciplina para a espontaneidade; do diretivismo para o não diretivismo; da quantidade para a qualidade; de uma pedagogia de inspiração filosófica centrada na ciência e na lógica para uma pedagogia de inspiração experimental baseada principalmente nas contribuições da biologia e da psicologia. Em suma, trata-se de uma vertente pedagógica que considera que o importante não é aprender, mas aprender a aprender. (SAVIANI, 2013, p.8).

Assim, o professor se tornou ainda mais importante no processo educativo, porém não mais como o único que detinha o conhecimento, mas como facilitador do processo, alguém que deveria mediar a construção do conhecimento valorizando os saberes prévios dos alunos e sua espontaneidade. Diante deste fim, a Diretoria Técnica de Pernambuco, sob comando de Aníbal Bruno buscou promover mudanças na formação e na qualificação dos professores, sobretudo os que atuavam no ensino primário para que estes e estas tivessem condições de disseminar tais mudanças.

Só poderemos ter no professorado a cultura e a technica e sobretudo aquelle espírito philosophico da nova orientação que permitirão a pratica inteligente e integral da nova escola, quando elle se formar nesses methodos dentro das próprias escolas normaes renovadas. Não se lhe requererá então, esforço na aquisição do novo espirito, na

transição do aprendizado para o magistério, mas formados na intuição profunda dos novos métodos e envolvido o seu sentido da vida com os seus novos imperativos filosóficos, poderão os professores realizar a escola progressiva em todas as suas possibilidades. (BRUNO, 1935, p. 42)

Aqui também percebemos a ideologia do movimento escolanovista por parte da Diretoria Técnica de Educação Pernambucana onde a referência à escola progressiva advém do período de renovação pedagógica que se iniciou na Europa no início do século XX, sendo definido por Escola Nova enquanto, ao mesmo tempo, nos Estados Unidos ouvia-se falar em educação progressiva. Segundo Branco (2014), a busca por maior justiça social e resolução para a desigualdade econômica estariam refletidas na obra de Dewey (1991) onde o mesmo defendia que somente através da educação ocorreria uma transformação na sociedade. Sendo Dewey (1991) um apoiador da escola pública como caminho para a constituição de comunidades fortes na busca por um esforço coletivo de ordem moral e intelectual, serviu de inspiração para os discursos em torno da educação pernambucana promovido por Aníbal Bruno em 1935.

Não nos falecem, no corpo docente normal, valores capazes de se porem à altura dessa nova finalidade. Educadores versados em um prolongado lidar com várias gerações de estudiosos, espíritos forrados de cultura e especializados nas disciplinas que lhe cabem, eles, saberão, nos laboratórios renovados, nos museus, nos salões armados de todos os recursos da técnica moderna, viver a nova educação, de trabalho, de experiências, de investigação, de atividades educativas e sociais, que forme no professorado o espírito novo e construa o nexo que deve ligar, sem descontinuidade, a escola normal à escola primária. Para esse plano educativo, amplo e complexo, é mister oferecer à Escola Normal um edifício, em que os recursos técnicos, as condições de higiene e as próprias sugestões estéticas do ambiente, creem um meio educador, onde se possa mover com amplitude todo esse moderno espírito pedagógico. (BRUNO, 1935, p. 43)

Contudo, o discurso aqui vinha mesclado de elementos da ideologia escolanovista e progressista junto a outros da teoria higienista, neste caso, no que se refere à organização escolar (em especial a Escola Normal). É possível perceber no recorte de enunciação último, a defesa da prática da ‘medicalização’ da vida social. Assim, as instituições deveriam ser “higienizadas” dando continuidade à higienização do corpo. As professoras, além disso, eram formadas para ensinar às crianças nas escolas, princípios da educação heugênica. A partir do século XIX, a educação vai ser influenciada pelo discurso médico, definindo regras para a organização e o

funcionamento da educação escolar (PESSOA, 2015). De acordo com Certeau (2011) as instituições produzem discursos e os tornam verdades pela legitimação de outras instituições nesse processo. Aqui, a produção de verdades institucionais se deu através do discurso médico, conforme defende Certeau (2011), e a vinculação delas às escolas como forma de legitimação.

Persistindo nessa orientação, foi que a Directoria Technica propoz ao Sr. Secretario da Justiça, em officio nº 246, de 25 de dezembro de 1932, a reforma da Escola Normal nos moldes em que hoje se encontra, provocando, assim, a designação da comissão, presidida pelo Diretor Technico, autora do projecto que viria a ser a Lei Organica do Instituto de Educação e do novo Regulamento da Escola Normal. Na exposição de motivos com que o director technico encaminhava à Secretaria da Justiça o projecto elaborado, vinha a reforma da Escola Normal justificada nos seguintes termos:

“A elaboração desse projecto obedeceu a mais meticoloso cuidado, certa como estava a comissão de que abordava o problema central da organização educacional do estado, lançando as bases do plano de formação cultural e technica do professorado. Todo o interesse com que o governo do Estado, lançando as bases do plano de formação cultural e technica do professorado. Todo o interesse com que o Governo do estado se vem entregando ao estudo e resolução do complexo problema da educação do povo, todo esse aparelhamento com que vem dotando as organizações escolares, e os methodos e o mesmo espirito com que procura animar as praticas educativas, exigem, como alicerce de que dependem a sua eficacia e solidez, o preparo do mestre, em mãos de quem todos esses órgãos se confinam. (BRUNO, 1935, p. 43).

Interessante percebermos o quanto a professora vai ganhando espaço no meio educativo, porém, como aquela que precisava ser preparada para conduzir a educação de maneira a oferecer benefícios para a sociedade. Nos materiais que analisamos, não vimos nenhum texto específico sobre formação específica para os professores homens. Podemos analisar a preocupação com a formação de professoras no trecho abaixo:

Os aspectos sociológicos, psicologicos, philosophicos com que cada momento se depara o educador moderno no trato dos problemas educacionais, excedem os recursos recolhidos naquele pequeno curso de liceu das moças em que se resumiam as antigas escolas normaes. Só uma cultura geral mais larga e amadurecida poderá ampliar o espírito do educador e conduzi-lo a mais perfeita comprehensão dos factores pedagogicos. O que hoje constróe o professor primário por autodidatica, si o impelle o animo de avançar na cultura das sciencias e das artes de que depende o seu magisterio, deve proporcionar ao futuro professor a organização larga e systematica do curso normal em que se vae formar o seu espirito. (BRUNO, 1935, p. 43)

Segundo Almeida (2011), no Brasil, ao que se parece, a herança luso-cristã era contra o “excesso” de instrução para as mulheres, de modo a não atingir a saúde da mesma, nem de seus filhos e filhas. Posteriormente, a educação feminina passou a ser considerada importante desde que não a fizesse desejar competir com a dos homens, a estes estava reservado a política, os negócios e os espaços públicos, enquanto à mulher se prestava à casa e ao cuidado com os filhos e marido. Essa visão possui resquícios na escolarização de homens e mulheres até o período atual, pois, de maneira geral, “ a imagem social, ao alocar papéis sociais diferenciados para homens e mulheres induz à estereotipia sexual, onde se espera de cada sexo comportamentos pré-determinados” (ALMEIDA, 2011, p. 173), o que sofreu, em parte, alteração com o fortalecimento do magistério feminino durante a década de 1930. Mas, apesar de se esperar que a mulher permanecesse tendo apenas a formação básica para que o trabalho não se sobrepusesse à “função doméstica feminina”, é fato que neste período ocorreu um alargamento da formação dos cursos normais e do magistério.

Neste aspecto, para Teixeira (1966) entre os anos de 1920 e 1930 os Estados Unidos passaram a ter a obrigação de manter o ensino público de educação, este começou a se expandir gradualmente o que possibilitou às mulheres um maior acesso à educação formal. As escolas vocacionais femininas e, entre elas, as Escolas Normais, ganharam fôlego neste período e acabaram por ampliar a possibilidade de ascensão na formação profissional das mulheres, sobretudo, da classe média. O povo, por sua vez, não tinha condições de frequentar a escola com considerável amplitude durante os anos de 1920, no entanto, com a política do Governo Vargas, voltada à formação profissional e com a busca das mulheres por espaço no mercado de trabalho, cabendo à elas a educação popular vislumbrando o crescimento do país conforme já vimos no capítulo anterior, a partir de 1930 pudemos perceber um aumento do acesso à educação pública formal e para atender este fim, um aumento do número de escolas, além da valorização, por parte do Estado, de formação das professoras. Assim, o magistério conquistou mais espaço e importância. Ainda segundo Teixeira (1966), nos anos 1930, ocorreu a expansão do ensino primário em conjunto com a redução de tempo do mesmo e, por consequência, seguiu-se à expansão do ensino secundário acadêmico por pressão dos grupos sociais emergentes. Por sua vez, a escola normal de formação do magistério primário, também precisou se adaptar às mudanças na estrutura do curso, equiparando o ciclo

inicial de 4 anos ao primeiro ciclo ginasial, mantendo vocacional apenas o segundo ciclo.

Neste ponto, é importante considerarmos a seguinte questão: a mulher passa a ser considerada personagem essencial na educação das crianças daquele período, no entanto, muitas funções (além da própria educação formal em si) foram atribuídas a ela como uma espécie de salvação para o atraso do país, na tarefa de modificar um modelo educacional a partir da influência do movimento da Escola Nova. Vale salientar que, caso não funcionasse todo esse movimento de Reforma, proferido pela Diretoria Técnica em nome da pessoa de Aníbal Bruno e defendida pelo Governo de Pernambuco com o apoio do Governo Federal, seriam elas penalizadas por isso. Assim, certo de que, a educação só se moderniza a partir do momento que o educador ou educadora se envolve com a noção de responsabilidade dessa transformação, buscada pelo governo no que se refere à educação do povo, percebemos no discurso de Bruno (1935), levando em consideração o contexto da época, aspectos machistas e patriarcais.

Desse modo, é que a Direção Técnica funcionava como uma espécie de organizadora do movimento de renovação educacional, mas que ao tratar da responsabilidade por tal mudança, colocava nas professoras do ensino primário a maior parcela dessa mudança. Embora pareça que as mulheres tenham conquistado seu espaço e se tornado sujeitas atuantes nas escolas, na prática, elas não apenas conquistaram esse ambiente de trabalho com significativa importância para sua história, mas também, acabaram por “pegar para si” uma responsabilidade que não cabia exclusivamente a elas.

Entretanto, apesar das críticas feitas com o olhar de hoje, podemos afirmar que as relações de poder sofreram algumas alterações com a entrada delas neste período nas Escolas Normais, principalmente porque existia uma percepção de independência feminina, fruto de sua formação como professora e responsável pelas crianças. Além disso, foi inegável que galgaram novos caminhos que não aqueles anteriormente pensados para elas. Em geral, foram as da elite as primeiras a terem acesso à educação e a se formarem como professoras e também serão estas que conseguirão ingressar às escolas superiores que, a partir daí, passarão a receber alunas pois, antes apenas os rapazes podiam frequentá-las

E' essa a mais profunda alteração imposta ao antigo Plano da Escol Normal. Com ella se alcança aquella finalidade de mais solido preparo

do professorado, formado então em um curso onde as matérias fundamentais de uma cultura se distribuem em seriação mais regular e prolongada. Por outro lado se accrescem os direitos das normalistas para as quaes se abriam apenas as portas do magisterio primário do Estado e que agora se habilitarão para o ingresso às escolas superiores. (BRUNO, 1935, p. 47).

Considerada uma profissão quase que exclusivamente feminina até a primeira metade do século XIX, no Brasil, o magistério escolar, em especial, o primário, foi gradativamente ganhando a participação feminina. O acesso das meninas à escola foi um dos motivos pelos quais se fazia necessário a presença das professoras tendo em vista que era “moralmente inadequado” que professores homens educassem as meninas. No entanto, a chegada da República e com ela, a necessidade da educação para o povo, fortaleceu o aumento do número de Escolas Normais e de matrículas femininas nestas, porém, a manutenção da hegemonia masculina permaneceu mesmo com o movimento para a popularização da educação, a prova disso, são as reportagens publicadas pela imprensa da década de 1930, conforme estamos acompanhando nesta pesquisa, onde praticamente todo mérito da organização escolar era dada aos homens, posto que geralmente eles é que davam conta das Diretorias Técnicas Educacionais. Sendo assim, as mulheres, mesmo sem perceber, serviam ao discurso sexista de uma sociedade que naturalizou o poder dos homens, bem como a ampliação do seu espaço em detrimento do poder feminino e de seu lugar, o qual parecia estar previamente constituído.

Dessa forma, a historiografia nos aponta para um lento avanço no processo de formação e profissionalização das mulheres no Brasil, sinalizando para o início do mesmo, principalmente com a criação da Escola Normal em 1875, contudo,

De qualquer forma, as mulheres achavam-se excluídas da possibilidade de acesso aos cursos superiores, mesmo que se preparassem adequadamente em escolas particulares ou com preceptores. Isso porque para tal, não se exigiam diplomas, mas era necessário fazer os exames preparatórios aplicados pelo Colégio D. Pedro II, destinados exclusivamente ao público masculino. (ARANHA, 2006, p.30).

Somente no século XX, com a criação do Ministério da Educação, nos anos 1930, e o aumento das universidades brasileiras que se expandiu a presença feminina nas escolas. Percebemos, então, que o acesso das mulheres ao magistério primário representou importante influência nas lutas e conquistas na história delas do Brasil, sendo progressivamente espaço para as da elite, da classe média e, finalmente, da classe popular. Tendo sido a Escola Normal um dos primeiros lugares que podemos

conferir a profissionalização feminina, esta representou a abertura progressiva para que buscassem outras etapas de estudo.

Assim, conforme já identificamos, as mulheres, mas não todas, conquistaram, com a reestruturação da educação ocorrida em Pernambuco a partir de 1935, o direito à lecionarem não apenas nas escolas primárias como também nos cursos superiores, embora, nesta última etapa do ensino, as professoras fossem em número muito reduzido, conforme podemos perceber na notícia abaixo vinculada no jornal Diário de Pernambuco em 1930, antes de Aníbal Bruno tomar posse como Diretor Técnico do Governo de Pernambuco:

Vida Escolar

Sociedade Pernambucana de Educação

Sob a presidência do prof. José Vicente Barbosa, reuniu-se antes hontem, no grupo escolar “João Barbalho”, a Sociedade Pernambucana de Educação, tendo aprovada unanimamente um voto de louvor pelo acto do governo revolucionário, afastando da Directoria de Educação, o profº José Ribeiro Escobar, que desorganizou o ensino primário em Pernambuco, humilhando e sacrificando o professorado.

Em seguida, foi designada uma comissão composta dos profs. José Vicente Barbosa, Deoclecio Cezar de Lima, Helena Pugô, Zulmira de Paula Almeida e Maria Elisa Viegas de Medeiros, para em nome da S.P.E. apresentar cumprimentos aos exmos. Srs. Dr.Carlos de Lima Cavalcanti, actual presidente do Estado.

A referida comissão apresentará aos srs. Drs. Arthur Marinho e Luiz Freire, respectivamente secretario da Justiça e diretor da Educação, a solidariedade da S. P. E. à nova orientação que, sem dúvida, tomarão negócios da Instrucção. (DIÁRIO DE PERNAMBUCO, 1935, p. 7).

Analisando o trecho destacado, e ao que percebemos até então em nossa pesquisa, a ocupação das mulheres nos cargos mais altos ou na gestão escolar sempre esteve dentro dos “limites” e das desconfianças da sociedade, em especial, dos homens. Em geral, as mulheres podiam ou conseguiam ocupar, principalmente a função de professora primária. Com o aumento das escolas e a necessidade de mais professoras conforme já destacamos aqui, as mulheres passaram a buscar, cada vez mais, “uma continuidade” para sua formação, além da ocupação de mais espaços. No trecho acima conferido, do Jornal Diário de Pernambuco de 1935, notamos a presença de algumas mulheres na Sociedade Pernambucana de Educação o que, sem dúvida, é marcadamente uma consequência de certa mudança na configuração dos poderes na instituição escolar. O imaginário coletivo, em geral, consubstanciado por conceitos machistas que ultrapassaram os vários períodos da história brasileira e que, sobretudo

influenciou (e ainda influencia) as relações sociais e de trabalho na escola, aqui se mostra a partir de raríssima exceção, onde podemos perceber homens e mulheres como membros atuantes nos altos cargos da administração escolar.

No entanto, vale chamar atenção para o fato de que tanto o presidente da Sociedade Pernambucana de Educação, quanto o diretor de Educação mencionados no texto anterior, eram homens, o que nos identifica ainda a forte presença masculina como responsável pela educação do Estado. Porém, se analisarmos com cautela, percebemos que, apesar da limitação das mulheres em relação aos altos cargos da educação, sem dúvida estas eram consideradas importantes no ensino primário, tanto que, dos poucos discursos sobre administração escolar que encontramos nos jornais da época pesquisada, algumas vezes podemos perceber a presença das mulheres como avaliadoras e/ou determinantes para a organização das escolas, pois sempre havia alguma menção ao ensino primário. Logo, podemos concluir a partir das relações de lugar da Análise de Discurso que, apesar da tentativa de representar a mulher como coadjuvante no espaço escolar, a mesma buscou poder, mesmo dentro do “limite” espacial que lhes foi proposto naquele momento.

Ou seja, a feminização do magistério no Brasil ganhou força a partir do momento em que houve um crescimento considerável do número de escolas, em especial, escolas primárias em conjunto com o discurso de progresso defendido pelo Governo. Ao mesmo tempo, era preciso formar eleitores, já que a partir da Constituição de 1934 o voto passou a ser secreto e para pessoas alfabetizadas, além disso, é importante considerar que a expansão do acesso das mulheres aos postos de trabalho, inclusive de professoras, ocorreu em paralelo à conquista do direito ao voto feminino. Eis aqui, a importância das mulheres na política até então tão ofuscada. Um debate que na época era muito “tímido”.

Assim, também se fez necessário conquistar o voto... o voto das mulheres e das classes mais pobres e isso se fez muito evidente quando analisamos as propostas de Governo de Getúlio Vargas. O mesmo, com seu discurso voltado às massas tratou de, inicialmente, preparar o terreno para os vários anos que se fixaria no poder de forma não democrática (1930 a 1945). Com o processo de urbanização e o aumento dos postos de trabalho na indústria e no comércio, os homens então foram abandonando, em grande parte, a docência das crianças e buscando novos empregos mais bem remunerados.

A partir do século XX, as mulheres praticamente ocuparam quase todas as salas de aulas da Escola Normal e, por consequência, as salas de aula do ensino primário. A função de professora, apesar do discurso de que seria uma profissão por “vocação” e isso contribuir para a desvalorização dos salários até hoje, proporcionou às mulheres, somente as professoras na primeira metade do século XX, o direito de andarem desacompanhadas na rua sem prejuízo para sua imagem na sociedade. Com o tempo, àquelas mulheres que conseguiram se tornar professoras e não eram de famílias ricas, utilizaram tal posto como uma forma de realização social.

#### **4.2 Professoras: o gênero como influenciador na formação e atuação das docentes na educação pernambucana**

Antes de nos determos aqui sobre a influência direta do gênero como categoria de análise nos discursos que pesquisamos nos jornais e na Lei referente ao Programa de Política Educacional de Pernambuco (1935), gostaria de chamar a atenção para o contexto histórico, político e social da época que, de certo modo, impulsionou a busca pela independência feminina por parte das professoras, através da expansão do movimento feminista.

O movimento feminista produziu e produz suas teorias, sendo considerado o movimento mais importante do século XX. O mesmo ganhou espaço na Europa Ocidental entre as mulheres de classe média, ao final do século XIX e início do XX, ou seja, ele emergiu entre mulheres que possuíam acesso à educação e que tinham formação nas áreas das Humanidades, Literatura e mesmo, na Psicanálise. Em geral, o mesmo ficou conhecido a partir de duas vertentes: sendo a primeira, a de sua história e a segunda, a de sua produção teórica, expondo a luta das mulheres pela obtenção de direitos. (PINTO, 2010).

A primeira onda do feminismo aconteceu nas duas últimas décadas do século XIX, quando na Inglaterra ganhou força o chamado Movimento Sufragista que buscava o direito ao voto feminino. Nessa época, ainda não se colocava em discussão, pelo menos diretamente, a opressão da mulher nas demais instâncias da sociedade. No Brasil, segundo Pinto (2010), a primeira onda do feminismo se manifestou também pelo direito ao voto na década de 1920 com a Fundação da

Federação Brasileira pelo Progresso Feminino, sob liderança de Bertha Luz<sup>10</sup> que, em 1927, levou um abaixo-assinado ao Senado Federal na tentativa de aprovar o Projeto de Lei que dava direito às mulheres de voto. No entanto, este só foi aprovado no Novo Código Eleitoral Brasileiro, em 1932.

Nesse mesmo contexto, não podemos esquecer do Manifesto de 1917 no Brasil, onde as mulheres denunciavam as condições de trabalho a que estavam sujeitas nas fábricas. Contudo, também para Pinto (2010), o movimento feminista no Brasil perdeu força a partir da década de 1930, ressurgindo somente na década de 1960, período em que o Brasil viveu a ditadura militar e no qual muitas mulheres tiveram participação ativa nas lutas contra o autoritarismo, a subversão e a censura.

Discordando em algumas linhas da visão acima exposta, situamos, nossa pesquisa, entre a primeira e a segunda onda do feminismo no Brasil. Neste aspecto, questionamos: seriam as professoras da Escola Normal da época participantes de uma “pré segunda onda”, numa fase de reformulação desse movimento no Brasil, mesmo que não tivessem atentado para isto? Nossa hipótese é que sim. O acesso à educação por parte delas contribuiu para seu papel como seres políticos<sup>11</sup> mais atuantes? Nossa hipótese aqui é também que sim.

A partir de 1932, a mulher começou a aparecer na ordem da dominação do mundo público, como uma persona que devia ser controlada. A ela foram atribuídos lugares permitidos e lugares proibidos. Estaria incluída em alguns discursos e excluída em outros. (PINTO, 2010, p. 19)

Assim, mesmo que o poder pessoal masculino (dos pais, irmãos, maridos, primos) fosse maior que o seu e isso se dava especialmente a partir da reprodução das ordens hierárquicas no Brasil e das relações de poder entre os gêneros, defendemos que as mulheres adentraram no espaço público a partir do investimento em sua formação docente e isso possibilitou senão para todas, mas algumas, participação e engajamento, mesmo que pequenos, no campo político. É neste

---

<sup>10</sup> Bertha Maria Júlia Lutz foi ativista feminista, bióloga, educadora e diplomata brasileira e ganhou destaque no Brasil ainda nos primeiros anos do século XX. Em 1934, se candidatou a Câmara dos Deputados, adquirindo a primeira suplência e tomando posse em 1936 com a morte do deputado titular Cândido Pessoa. (PINTO, 2010).

<sup>11</sup> Considera-se a concepção de ser político como ser social, onde o ser humano tem a consciência de sua atuação em sociedade, participando de sua organização e regulamentação. (ARISTÓTELES, 2007).

sentido, que prosseguiremos aqui nossa análise e, para isso, utilizaremos um pouco das ideias de Judith Butler e Joan Scott sobre a categoria gênero.

Butler (2003) trata gênero como uma construção baseada no poder à medida que faz dialogar com ela a cultura e as transformações sociais referentes às sexualidades e às identidades. Diante disso, afirma que a identidade de gênero dialoga com a ação política do próprio movimento feminista que, ao longo dos anos, foi também se transformando e se relacionando com outras formas de ver e analisara luta das mulheres pelo seu espaço. Assim, a mulher foi aprendendo a lutar e conquistar mudanças no sistema de poder.

Embora, em nossa pesquisa nos atemos à questão da mulher professora a partir de discursos machistas, situados em contexto histórico anterior ao nosso, no qual as questões de gênero ainda não tinham ganhado a relevância de hoje, é sabido que analisar as influências das teorias de gênero, de um ponto de vista contemporâneo, pós estruturalista, é também entender até que ponto o Brasil avançou no sentido de participação das mulheres na ocupação de espaços dentro da estrutura de poder que reiteramos, fato este que ganhou força no mundo ainda na passagem do século XIX e no Brasil, a partir do surgimento da República. Assim, nessa época tem-se uma mudança na forma como as mulheres passam a buscar, cada vez mais sua independência, pois à medida que se inseriam no mercado de trabalho, tinham acesso a informações consideradas símbolos de poder do universo masculino.

Diante disso, defendemos que a luta de mulheres no Brasil de Vargas, entre os anos de 1930 e 1935, numa análise interpretativa a partir de Butler (2003), desconstruiu relações de hierarquia a partir do universo escolar, mas isso não significa que essa desconstrução tenha iniciado aí, pelo contrário, como vimos anteriormente, a história do acesso das mulheres no Brasil às escolas e à educação formal teve lenta transformação, ganhando mais força, mesmo que sem essa pretensão, durante as reformas educacionais que ocorreram entre as décadas de 1910 e 1920. Neste aspecto, como coloca Certeau (2012), a história como ficção, ou seja, como produção de “verdades” e de lugares sociais, se faz nesses espaços em que “verdades antigas” vão paulatinamente e não sem idas e vindas, emergindo e dando lugar à inserção de novos grupos nos *locus* de poder.

É nesse sentido que temos um discurso que “dá forma ao real”, mesmo sendo constantemente construído e reconstruído. A ciência e a ficção aqui acabam por se interpelar trazendo à tona várias relações de lugar.

O lugar instaurado por procedimentos de controle é, por sua vez, historicizado pelo tempo, passado ou futuro, que se inscreve aí como retorno do 'outro' (uma relação com o poder, com precedentes ou com ambições) e que, 'metaforizando' assim o discurso de uma ciência, acaba por transformá-la, igualmente, em uma ficção. (CERTEAU, 2012, p.70)

Assim, o lugar da mulher no Brasil foi definido a partir de procedimentos de controle. De maneira explícita e seguindo a percepção das práticas de poder definidas por Michel de Foucault e apresentadas por Certeau (2012), nas relações de gênero, a ação do gênero masculino não agiu diretamente sobre a condição da mulher como professora primária, mas utilizou-se de mecanismos institucionais e estatais para este fim, diante de um Estado essencialmente masculinizado e machista. Como bem analisa Certeau (2012), o grau de autoridade masculina fora tão alto que, sem precisar do uso da força, a autoridade deste se impôs.

No entanto, ao mesmo tempo, as mulheres buscaram, em parte, esse poder diante da possibilidade de sua produção e circulação. De toda forma, ao analisarmos o recorte sócio-político da posição da professora percebemos a busca delas pelo espaço no cenário profissional. Essa apropriação do lugar (o magistério) por elas fez-se também a partir da luta por uma identidade pela qual se percebessem como personagens importantes na constituição da sociedade brasileira. Embora não valorizada diante da importância de sua função, se não fossem as professoras, certamente o Estado nos anos de 1930 não teria avançado em termos educacionais conforme percebemos na legislação da época. Os discursos de outrora, embora explicitamente não trouxessem a mulher como parcela intelectual e profissionalmente importante, apresenta nuances no que diz respeito a seu poder e atuação no campo educacional, neste aspecto, conforme defende por Certeau (2012), as práticas intelectuais funcionam como práticas de poder.

Desse modo, o gênero é um instrumento de poder que se encontra diluído no cotidiano das pessoas em suas vidas sociais, isto é, nas várias instituições, inclusive, na escola. Um poder<sup>12</sup> que está articulado ao saber, causando assim profundas alterações históricas. Ora, o sujeito então que está em constante transformação é, por conseguinte fruto dessas relações. A mulher não nasce submissa, ela torna-se

---

<sup>12</sup> Utilizamos em nossa análise a ideia de poder sob o ponto de vista de Michel de Foucault (2003), onde o mesmo afirma que o sexo e o gênero não podem ser analisados como dissociados do poder, mas sim como um produto da relação existente entre poder e saber.

submissa a partir do momento em que a sociedade que se forma, normaliza o homem como chefe de família, da política, da escola, da economia, das lideranças religiosas.

O gênero então, não pode ser considerado a partir do determinismo biológico que afirma que nascemos homens ou mulheres e que nossos lugares seriam já pré-determinados, dentro das sociedades, por isto. Assim, na ideologia do determinismo biológico, atuante no período que investigamos, as mulheres, diferentemente dos homens, tinham dificuldades de acesso às escolas simplesmente por serem mulheres e serem, por conta disso, destinadas ao casamento e à maternidade. Contudo, a partir de 1934 com a constituição de Vargas, agora eleitoras, muitas delas não aceitavam tão pacificamente essa visão limitada e patriarcal da ideia de “ser mulher”, pois ansiavam agora mostrarem-se ativas no processo de participação social, mas sabemos, existiam limitações a serem consideradas neste processo pois, além de uma organização de poder instituída, havia um contexto cultural a ser considerado.

Todavia, o corpo feminino outrora tão escondido dentro de suas casas, agora torna-se “público”, mas, não menos vigiado. Conforme Butler (2003, p. 27), não há como recorrer a um corpo que já não tenha sido sempre interpretado por meio de significados culturais. Desse modo, a mulher da década de 1930 trazia consigo a busca por independência, por espaço, mas continuava a ser um corpo “dominado”, “avaliado”, antes por sua família, agora, como “figura pública”, por toda a sociedade. Neste sentido, buscava sempre dar conta de todas as suas obrigações da forma mais responsável e efetiva possível, afinal, não podia “fracassar”, se não como “mulher” junto à sua família, agora também como “professora”, embora ambas fossem uma só pessoa. Isso acarretou, já naquela época, uma sobrecarga de exigências e funções para ela.

Desse modo é que nos discursos da época, em especial na própria configuração da lei, elas (as mulheres) eram expostas com características bem definidas: no caso específico da mulher professora, esta se apresentava ideologicamente como uma figura desprovida de sexualidade e erotismo. Neste caso, em lugar da sexualidade, a professora era tratada discursivamente por meio de uma ideologia que a apresentava como uma personagem apropriada para educar meninos e meninas, sendo ela uma “mãe” fora do lar dessas crianças, para tal, uma pessoa séria, sem atrativos referentes à sua beleza.

Por outro lado, o discurso da época acerca das mulheres ligadas à indústria da beleza, ou mesmo aos produtos do lar, enfatizavam sua beleza, amabilidade e

delicadeza, junto com a aparência, de modo a se encaixar em um “padrão” de mulher atraente para a sociedade. A mulher do lar era apresentada, pelos recortes de fala do período, como aquela de beleza e cuidados com a forma de agir; já a mulher professora, na medida em que, muitas vezes, estava envolvida em questões relativas à luta por direitos como o de uma sociedade mais justa, acabava por ser representada, em certos discursos, como culpada pela desordem, como se estar limitada à casa fosse conveniente para os parâmetros sociais da época e qualquer postura diferente tomada, em especial, pelas professoras, fosse considerada uma desobediência à ordem, conforme podemos perceber nos recortes discursivos abaixo:

#### FACTOS POLICIAIS

Importantes diligencia effectuada, hontem, pela Delegacia de Ordem Politica e Social.

O Dr. Ernesto, delegado da Ordem Politica e Social, effectuou hontem a tarde nesta capital importante diligencia. Foram presos o gymnasial Genaro de Albuquerque Pinheiro de Menezes irmão do acadêmico Glauco Pinheiro, ora recolhido ao Presidio Especial como implicado no movimento comunista de 1935, e a professora Odette Bezerra, casada com o ferroviário demócrito da Silveira, também recolhido ao Presidio Especial, de acordo com as informações obtidas na policia em poder daquela professora e do referido gymnasial foi apprehendido material de propaganda comunista do “Socorro Vermelho”. (DIÁRIO DE PERNAMBUCO, 1937, on-line).

Ora, embora este jornal seja de 1937, posteriormente ao início da Diretoria Técnica de Aníbal Bruno aqui em Pernambuco sob apoio do presidente Vargas, depreende-se que o movimento ao qual a professora fazia parte se instaurou a partir de 1935 e que homens e mulheres eram tratados da mesma forma quando se tratava do aprisionamento. Ou seja, a mulher que não reagia às questões políticas e sociais era considerada dentro dos padrões esperados para a época e, sendo assim, sua representação coincidia com a de um padrão a ser seguido. Um modelo feminino. Já a professora que buscava seu lugar de fala e, por este motivo participava de movimentos na época, estimulava à desordem. A partir de Certeau (2012), consideramos aqui que a mulher buscava o seu lugar de poder e que, ao transgredir regras previamente institucionalizadas, ia de encontro ao discurso hegemônico que a representava como ser submisso e isso conferia caráter “ameaçador” do ponto de vista social. Sobre isso Butler (2003) afirma que

O gênero é a estilização repetida do corpo, um conjunto de atos repetidos no interior de uma estrutura reguladora altamente rígida, a

qual se cristaliza no tempo para produzir a aparência de uma substância, de uma classe natural de ser. (BUTLER, 2003, p. 59)

No entanto, vale lembrar que essa ideia de desconstrução do sujeito feminino ao qual a autora se refere é uma discussão atual, pós 1980. Neste sentido, usar os estudos relativos aos conceitos de gênero como complementares a nossa pesquisa é útil, não cabendo, nem sendo nossa pretensão, nos aprofundarmos na teoria defendida por ela, mesmo porque estaríamos fugindo de nossos objetivos. Por outro lado, perceber que a mulher professora se fortaleceu dentro dos muros escolares e de espaços públicos e que, como sujeita atuante nas instituições educacionais acabou (apesar de discursos contrários e levando em consideração o período que analisamos) por, de certa forma, naquele contexto, romper com a concepção de fragilidade e submissão que lhes era imposto, é sim, percebermos a constituição do gênero do ponto de vista da teoria de Butler.

Para contribuir ainda mais com nossa análise da história das professoras no Brasil na década de 1930, por meio da categoria gênero, trazemos para o debate a percepção da historiadora e feminista Scott (2020), que afirma que

A história é tanto objeto da atenção analítica quanto um método de análise. Vista em conjunto desses dois ângulos, ela oferece um modo de compreensão e uma contribuição ao processo através do qual o gênero é produzido. (SCOTT, 2020, p. 13).

Dessa maneira, apesar do contexto em cena dentro do qual estamos analisando a trajetória dessas professoras, é importante considerar que docentes se destacaram na época em âmbito nacional e com significativa importância na organização da educação brasileira durante o governo do presidente Getúlio Vargas, algumas, inclusive, ao longo dos primeiros cinco anos de seu governo, tornaram-se tão importantes na área da educação que chegaram a publicar na imprensa suas conclusões a respeito da educação no Brasil durante a década de 1930 ou mesmo, foram convidadas a fazer parte da comissão de apoio que contribuiu para a organização educacional de tal governo com vias à modernização dos aspectos educacionais escolares. Assim, embora ainda representassem uma parcela pequena com destaque nacional ou estadual, o importante é ressaltar que tivemos mulheres que não atuaram apenas na educação, mas que escreveram e publicaram sobre a área

Conceitos de Educação

Laura Jacobina Lacombe

“Especial para o Diário de Associados”

Rio, Dezembro – Seria curioso abrir um inquérito entre aqueles que se interessavam pelos assumptos de educação, afim de que definiamo que entendem por educação. Talvez por ahi se pudessem classificaras diversas correntes que entrechocam no campo pedagógico. Cada educador (de facto ou improvisado), tem a sua orientação definida, os escriptos se multiplicam, cada um mostra a formula que virá colocar o Brasil entre as nações de grande cultura.

Nos recentes discursos de alguns educadores, encontramos tópicos que provocam commentarios. Algumas soluções constituem um verdadeiro circulo vicioso: a escola tem que atender uma nova situação social e pela escola é que se vae modificar a futura sociedade. Um professor nosso, na Europa, compara esse modo de pensar ao habito que existe em algumas localidades de amarrar uma cenoura na extremidade do varal dos carros, esta faz andar o animale depois é conduzida por elle. Eis a Escola, a miragem, o agente da civilização que saiu do casulo da adaptação.

Nessa corrente predomina a methodolatria. A salvação ahi está: methods scientificos. Estamos em pleno acordo que a educação hoje em dia está intimamente ligada a essência. Um mestre, hoje em dia, não pode ignorar as bases scientificas da aprendizagem. Que haverá isso dizer que bastarão cultura scientifica do mestre e conhecimento dos novos methods. Com a nossa longa prática já tivemos ocasião de lidar com entendidos nas novas teorias que no emtanto falham completamente na prática: há predicados Moraes indispensáveis para o magisterio! (DIÁRIO DE PERNAMBUCO, 1935, p. 2).

A partir de 1935, percebemos um aumento do número de reportagens referentes à preocupação com os rumos em que a educação do estado estava tomando. Em particular, a partir das influências das novas correntes pedagógicas que ganhavam espaço no país. Em geral, conforme podemos perceber no trecho do Diário de Pernambuco citado acima, havia um grande destaque a ser dado para os métodos científicos como base para o processo educativo, sem se depreender da realidade social existente. Além disso, há implícito no texto, uma referência ao período em que Carneiro Leão esteve à frente da organização da Educação Pernambucana tendo em vista que o mesmo contratou professores de São Paulo na tentativa de modernizar a educação pernambucana e não teve êxito o que, na época (1928) gerou um desgaste entre o mesmo e a elite da época. Além disso, em Pernambuco, especificamente, notamos o registro de algumas professoras que ganharam destaque com seus projetos de modernização escolar conforme podemos perceber abaixo

Chronica          feminina  
Bandeirantes Escolares

É uma iniciativa magnífica, e utilíssima se for executada de acordo com as exigências locais de cada Estado, município, e dentro de um programa racional e prático. O intercâmbio universitário e colegial será facilitado com vantagens inegáveis.

O serviço de vigilância escolar, o de “socorros urgentes” deveras e absurdo não se tenha ainda adotado na instrução nacional, o desenvolvimento da cultura física feminina, tão descuidado em Pernambuco, e outros benefícios, forçosamente tornarão realidade esse sonho que parece querer se materializar um dia entre nós agora sob uma orientação mais utilitária.

Merecedora dos mais sinceros aplausos de todo o Brasil, a professora Debora Marinho Feijó, que em Recife já traçou para a Diretoria Técnica de Educação um programa inteligente. Indispensável, porém, é que esse plano, essa iniciativa não fique somente em projeto. Como nos países estrangeiros, as bandeirantes poderão no Brasil cumprir uma nobre missão, não somente em proveito das moças de sociedade, mas de toda a massa do povo, despertando, animando a cooperação feminina para a tarefa tão grandiosa de civilização prática de nossa gente.

Premente, porém, que a Federação de bandeirantes escolares seja integrada de educação feminina de modo a que só possa ser diplomada a mulher que tenha cumprido o seu estágio na Federação. Para ser mais explícita, organizar essa iniciativa de modo a ser como uma espécie de “serviço militar obrigatório”. Cuidado, porém para que em vez de alcançarmos o resultado prático educando a mulher como elemento útil não vamos descambar para um snobismo ridículo, prejudicial e inútil. (DIÁRIO DE PERNAMBUCO, 1935, p. 1)

Pela ótica da Análise de Discurso a mulher, nesses recortes de fala, é apresentada como um “elemento útil” (ideologia da utilidade feminina na educação formal) que devidamente ensinada e preparada para exercer a função de professora, seria considerada parte relevante no processo educativo formal. Percebemos a omissão no texto, não por acaso, de sua função fora do espaço educativo.

Do ponto de vista defendido por Scott (2020), o gênero, como categoria de análise histórica, possui características segregacionistas e a própria educação, como instituição masculina, expõe essa segregação, ainda mais no contexto que focamos. Contudo, as relações de gênero são construídas socialmente e como tal, não podem se limitar a esta segregação, haja vista a flutuação da própria categoria quando levamos em consideração aspectos políticos, econômicos e culturais. No caso específico da década de 30, a professora, apesar de representar/cumprir com o papel de cuidadora de sua turma, numa associação/vinculação ao papel maternal, em contrapartida, quebrava os padrões de gênero da época por também ser identificada como uma mulher independente do ponto de vista financeiro, que possuía uma profissão, não se limitando às atividades e afazeres de um lar.

Assim, pensar nas relações de gênero em história, é pensar também nas hierarquias de gênero construídas e legitimadas ao longo do tempo, nos seus vários contextos. Dessa forma, apesar de alguns avanços, temos que sublinhar que, de modo genérico, a professora do início da República continuou tendo sua imagem estigmatizada como a que cuidava dos alunos e precisava do apoio escolar de uma figura masculina. Isso fica evidente no Plano Nacional de Educação no que se refere à parte designada por estado, no caso o estado de Pernambuco:

#### Plano Nacional de Educação

Designada a comissão do Especialistas do Estado

Designado a comissão de especialistas em matéria de ensino que apresentarão sugestões para o plano nacional de educação, o governador do Estado assignou o seguinte ato:

“O governador do Estado, atendendo a solicitação do exmo. Sr. Presidente da República, no sentido de ser constituída uma comissão de especialistas dos diversos ramos de ensino, afim de apresentar dados e sugestões para a elaboração do Plano Nacional de Educação, resolve designar os drs. Anníbal Bruno, director técnico de Educação, Luiz Ignacio de Barros Lima, diretor da faculdade de Medicina, Gilberto Fraga Rocha, director da Escola Normal, Rodolpho Fuchs, diretor da Escola de Aprendizes Artifices, e os professores Luiz de Barros Freire e Olivio Montenegro para constituírem a referida comissão, que deverá, apresentar as suas conclusões até 31 de outubro próximo vindouro. (DIÁRIO DE PERNAMBUCO, 1935, p. 2).

Como podemos notar, a partir desse recorte de jornal, os altos cargos da educação em Pernambuco ficaram sob a responsabilidade dos homens. Entretanto, sobre isso, pesquisas contemporâneas, referentes à história das mulheres, atuam no sentido de entender a visibilidade feminina nas concepções históricas, não somente a partir da evidência de personagens mais relevantes que homens, mas, que possuíam importância equivalente. Assim, a professora desse período de governo Vargas e de Aníbal Bruno, era, antes de tudo, alguém que iria colocar em prática a estrutura idealizada, pensada e reformulada de uma educação formal que tinha como ponto de partida formar trabalhadores e trabalhadoras, e eleitores e eleitoras. Neste caso, o voto feminino, conquistado àquela época, não foi uma benfeitoria sem propósitos do presidente, mas sim, uma forma que encontrou de atender certas demandas do feminismo, apesar de na escola o controle continuar a ser muito masculino através de

coordenadores, diretores escolares, diretores técnicos educacionais e mesmo, médicos<sup>13</sup>.

Para Louro (1997), a educação escolar é um processo “generificado” que reflete uma “prática social que é constituída e constituinte dos gêneros” (LOURO, 1997, p. 77). Neste caso, não basta pensar gênero como diferença sexual e sim, entender como essa diferença pode ser representada ou valorizada no meio social, pois o conceito de gênero está ligado à produção de identidades, dentro das relações de poder.

A escola então, inicialmente marcada pela exclusão social e pelo ensino apenas dos meninos, se tornou um lugar de privilégios atravessado pelas representações de gênero e poder. É nela que homens e mulheres buscaram o poder. Nos referimos aqui principalmente àqueles que, por terem tido acesso às melhores condições escolares e formação, galgaram carreiras profissionais de sucesso. Referimo-nos também aos altos cargos escolares, originalmente e marcadamente ocupado por homens e depois que as primeiras mulheres obtiveram, ao terem acesso à escola. Buscando em Certeau (2011) para analisarmos essa questão, percebemos que ele considera o discurso a partir de suas condições de produção, com a história consistindo num processo de fabricação destas.

Partindo desse pressuposto utilizamos, a partir dele, o conceito de operação historiográfica para o entendimento da construção de verdades institucionalizadas sobre as mulheres no contexto analisado. Dessa maneira, os lugares e as relações de poder existentes na instituição escolar, em especial, a diferenciação entre homens e mulheres, é fruto do próprio discurso educacional que conferia as partes certa “estatização social”. Ou seja, é possível que as mulheres ao adentrarem nas instituições escolares buscaram novos espaços (ou a conquista deles) porém, é notória a invisibilidade a qual os discursos conferiram à presença e a essa luta delas. É neste sentido que Certeau (2011) afirma que a história se configura a partir do sistema e de suas relações de produção.

Nesse caso, a história se vincula então a um lugar (aqui, a instituição escolar no Brasil) e a um tempo (a década de 1930). Diante disso, e relação discurso X contexto social e história, compreendemos o poder

---

<sup>13</sup>Éra comum, durante o período analisado, percebemos a atuação dos médicos nas escolas, em especial por conta da teoria higienista. O “cuidado” com as crianças e sua educação ia além dos conteúdos estipulados para serem ensinados em sala de aula, também havia uma preocupação em educar as crianças para que levassem para casa as ideias voltadas para a saúde e o higienismo social que aprendiam.

instituído àqueles que, sobretudo, tiveram acesso à educação formal. Assim, entendemos que 'não existe relato histórico no qual não esteja explicitada a relação de um corpo social e com uma instituição do saber'. (CERTEAU, 2011, p.89).

Diante disso, no decorrer da história da educação e do feminismo, a presença de mulheres no espaço escolar, que é um espaço de poder, tanto como docentes, como estudantes, assustou e fez proliferar, para diminuir/inferiorizar seu trabalho, o discurso de que o “magistério precisava ser compreendido, então, como uma atividade de amor, de entrega e doação, para a qual acorreria quem tivesse vocação” (LOURO, 1997, p.78). Por conta disso, as professoras se viam pressionadas a controlar seus desejos, gestos e atitudes. Assim, foi que a representação discursiva da mulher como a de um ser que abdicava de sua vida pessoal, uma “solteirona”, que fazia seus alunos e alunas sua família, cresceu.

Desse modo, é que os discursos encontrados nos jornais da época pesquisada apresentam vários desses traços discursivos moralista que as professoras precisavam demonstrar, sendo utilizados para isso desde textos carregados de características que afirmavam e reafirmavam quais as principais qualidades delas, como também a importância da instituição escolar como proliferadora de cuidados e valores morais.

Assim, se de um lado, os discursos desses veículos nos levam à imagem da professora como uma mulher que falhará, porque não conseguiu cumprir com sua função de esposa e de mãe, por outro, percebemos que, apesar da inicial qualificação negativa e limitada dela, ao mesmo tempo, ser docente significava ser independente financeiramente. Percebemos então, ao longo desta pesquisa, no que se refere ao período analisado, um aumento das reportagens de jornais que tratam das normalistas e das professoras formadas e atuantes na época como mulheres fortes, que denunciavam exames fraudulentos, participavam de reuniões referentes à educação do estado, ou mesmo, enviavam manifestos ao Governo Federal, definindo partes a serem atendidas e melhoradas nas reformas da educação do presidente Getúlio Vargas, reforçando o que já vimos nos trechos dos jornais analisados anteriormente.

Neste aspecto, a própria figura da mulher professora era cercada de elementos que a envolviam num ar de seriedade. Sua representação era sempre de uma mulher com semblante sério, cabelos presos e óculos para aparentar uma mulher “sem atrativos”. Deviam sempre, ter “controle” da classe e, em casos extremos, recorrer à autoridade superior da escola, geralmente, um homem. No entanto, a responsável por

regenerar as crianças e toda sociedade, seja ela na Primeira República ou durante a Era Vargas, era ela, a professora “ora amável, ora sisuda”.

Um outro ponto importante para analisarmos é a função política da mulher no que se refere aos seus salários, pois, as poucas professoras existentes anteriormente ao período pesquisado, podemos conferir que seus salários sempre estavam abaixo do que recebiam os professores, sendo assim, ao necessitar expandir o ensino com vias à popularização do mesmo, era necessário buscar alternativas, onde se gastasse menos dinheiro com os salários dos docentes; eis a solução para essa preocupação do governo: a professora (legitimada pelo “belo” discurso da pureza da alma feminina). Durante muito tempo, “homens auto arrogando-se a função de porta vozes da sociedade, dizem sobre elas. Como consequência, elas também acabam, frequentemente, definindo-se e produzindo-se em consonância com tais representações” (LOURO, 1997, p. 465).

No entanto, é contraditório perceber que naquele período, apesar da importância dada às professoras e do próprio discurso justificador de que as mulheres eram legitimamente nascidas para o trato com a educação, o homem sempre foi o maior representante em cargos educacionais que empreendiam poder, ocupando assim o maior número de diretorias das educações estaduais, Secretarias de Educação Municipal e Ministérios da Educação. Ou seja, a feminização ocorreu dentro da sala de aula, fora dela, nos órgãos da administração, os homens eram considerados, ainda, a representação ideal de poder. Abaixo, temos um recorte de fala que aborda traços do modelo de mulher professora, em especial, das estudantes normalistas

#### Escola Normal Oficial

##### A festa da Saudade

Quando o Collegio Santa Margarida desistiu da sua equiparação à Escola Normal Oficial, há dos anos atrás, um numeroso grupo de alumnas, do 3º anno, passou a pertencer a esse último estabelecimento. Agora terminado o curso normal, essas jovens quiseram testemunhar as suas collegas de Formatura do Instituto Oficial o seu agradecimento pela acolhida que receberam e a saudade do convívio desses dos últimos annos de tirocínio. Esse o motivo da Festa da Saudade que se affectou hontem, às 11:30, na Escola, sob a presidência do director dr. Luiz Freire. Uma linda festa, com efeito, de cordialidade estudantina, cujas razões tão sympaticas foram explicadas numa eloquente allocução pela professoranda Alina Fonseca que foi muito applaudida. Segui-se larga distribuição de saudades, com a seguinte expressiva legenda em cada flor: “Nesta

saudade uma gratidão das ex-alumnas do Collegio Santa Margarida.” (DIÁRIO DE PERNAMBUCO, 1930, on-line).

Ao que se percebe e como já foi afirmado aqui, a imprensa era utilizada para reforçar a ideologia de docilidade das normalistas e professoras. O afeto, o gesto de gratidão, a bondade, eram sempre características identificadas como presentes nas festas da Escola Normal. Interessante também observarmos que ao se referir aos bons resultados das professoras estudantes, em geral, praticamente todas as publicações ligavam o nome da formanda a uma figura masculina de sua família, na maioria das vezes, homens da elite, cujas funções públicas eram de considerável destaque, vejamos:

#### Vida Escolar

Com aprovações honrosas, acabam de concluir o curso normal, pela Escola Normal “Pinto Junior”, as gentis senhorinhas Maria de Lourdes Barreto Lins e Maria Dolores Barreto Lins, filha da exma. sra. D. Celia Barreto Lins, viúva do dr. Thomaz Caldas Lins, e sobrinha do dr. Carlos Xavier Paes Barreto, desembargador em Victoria, Estado do Espirito Santo, e dr. Manoel Xavier Paes Barreto, Juiz Seccional de Manaus – Amazonas. (DIÁRIO DE PERNAMBUCO, 1930, on-line).

Observamos no trecho acima, mais uma vez, a mulher sendo apresentada em “segundo plano” no que se refere à relação de força e lugar. Mesmo apresentando o nome das mulheres que teriam concluído o curso normal, ver-se o uso do discurso reverberando o social na língua a partir do instante que, para atribuir importância e situar o leitor (a) para que grupo social do qual essas mulheres faziam parte, o jornal utilizou a figura masculina, mesmo que sendo um familiar já falecido, isso feito como uma espécie de “parâmetro” para a importância que deveria ser dada à formação de tais professoras. Utilizando aqui a análise do discurso, notamos assim uma sociedade que ainda instituía o homem como o chefe de casa e do trabalho, o provedor, o responsável pela moralidade e pelo êxito de sua família. O poder aqui, surgido de uma prática social e constituído historicamente, assume formas concretas, afetando os indivíduos em suas atitudes cotidianas onde saber e poder possuem ampla relação. Aqui o homem, mesmo após sua morte, é apresentado como uma representação de ambos e “responsável” pelo êxito das mulheres de sua família.

Ou seja, o sucesso da mulher basicamente era esquecido com vias a destacar o homem da família que possuía alguma espécie de poder, seja ele por ser da elite, ou por ocupar altos cargos da administração. É como se o poder das mulheres fosse limitado aos feitos dentro da escola e mesmo assim, com extremo cuidado no modo

de se comportar, falar, agir e se vestir. Mesmo a mulher demonstrando sucesso nos estudos, dificilmente era parabenizada em público ou recebia a devida importância. Conforme já discutimos aqui, as relações de poder e diferenciação por conta do gênero feminino e masculino, se colocavam mais fortes do que a própria entrada maciça das mulheres nas escolas.

No entanto, sinto que pesquisar a mulher e sua função como professora nesse período de institucionalização do Ato nº 1239 é compreender como o processo de feminização do magistério se sobrepôs em meio à “certa ausência” de impasses entre a necessidade da figura feminina na educação das crianças e a limitação dessa figura aos cargos de poder. Paradoxalmente, é perceber o papel dessas mulheres nas relações de poder intrinsecamente ligadas ao ambiente escolar, seja ele do passado como da atualidade. Afirmamos isto pois, embora nossa pesquisa circunscreva-se ao período em tela, a trajetória das docentes na educação formal demonstra ainda hoje representações discursivas que desde a primeira metade do século XX existiam. Assim, essa mulher professora, ao longo do tempo, expôs deslocamentos e continuidades acerca desse papel social iniciado lá atrás e isto será analisado no quarto e último capítulo desta tese.

## **5 CONTINUIDADES E DESCONTINUIDADES DO ATO Nº 1239: AS RELAÇÕES DE GÊNERO COMO CONSTITUINTE DOS ESPAÇOS OCUPADOS PELA MULHER PROFESSORA DE CARNEIRO LEÃO À ANÍBAL BRUNO**

Chegamos ao quarto e último capítulo de nossa pesquisa. Depois de termos entendido o contexto histórico em que as professoras passaram a atuar com mais veemência nas escolas e com o crescimento da profissionalização do magistério, ainda nos anos de 1930, percebemos o quanto, ao longo dos anos, o gênero, assim como, as relações sociais as quais o mesmo encontra-se envolto, foi determinante para que, até hoje, as mulheres sejam a maioria a lecionar nos primeiros anos escolares. Neste capítulo, buscaremos estabelecer um paralelo entre o que ainda se mantém atualmente no cenário escolar, no que se refere às professoras, e o que vêm se rompendo a partir de uma luta constante por parte das próprias mulheres (aqui, professoras, estudantes e tantas outras) pelo seu lugar de fala, pelo seu espaço<sup>14</sup>, e por seu reconhecimento. Cabe a nós, como resposta ao que se propôs este estudo, avaliar o “como” e o “por quê” as relações escolares, envoltas no universo feminino, se estabeleceram de tal forma e o que mudou ao longo desses anos. É o exame de rupturas e permanências acerca de uma estrutura social pensada para que nós mulheres, embora galgando um caminho por mais espaços, “esbarrem”, muitas vezes ainda, nos limites impostos pelo machismo.

### **5.1 De Carneiro Leão à Aníbal Bruno**

O Programa Educacional de Aníbal Bruno, de 1935, logo em sua apresentação, já nos apresenta aspectos de continuidades do Ato nº 1239 (Reforma Educacional de Carneiro Leão). Ao que nos parece, ambos os atos tinham como sua característica principal, a técnica e a preocupação com o fornecimento da educação formal, tanto para a elite quanto para os filhos da classe trabalhadora. Em sua introdução Aníbal Bruno já relembra que seu cargo, a Diretoria Técnica de Educação, havia sido criada justamente durante a Reforma/ Ato nº 1239 (BRUNO, 1935). Para ele, se fazia

---

<sup>14</sup>Certeau (2019) utiliza a terminologia “espaço” para designar um lugar praticado. Segundo o autor, espaço e lugar são coisas distintas, sendo lugar algo fixo, estável, como, por exemplo, a importância da mulher na sociedade, em especial aqui como professora, e espaço é um “lugar praticado”, ou seja, que se alterna. Em nossa pesquisa utilizamos os dois termos aqui definidos, pois acreditamos que a mulher professora ela buscou, ao mesmo tempo seu lugar e seu espaço na sociedade, nos diversos períodos históricos.

necessário criar normas referentes ao currículo e à estruturação das escolas, além de se haver uma maior atenção com a formação dos professores, em especial, àqueles e àquelas que se dedicavam ao ensino primário, tão renegado pela maioria dos homens com o crescimento da industrialização e da urbanização, conforme já indicamos em nossa pesquisa.

Ao mesmo tempo, é interessante observarmos que, no próprio documento percebemos certa resistência e/ou desinteresse do Governo e de seu representante, nesse caso, o Secretário do Interior do Estado de Pernambuco, em relação às ideias de Aníbal Bruno, conforme vemos no trecho abaixo, principalmente quando tratava da questão para melhoramento da educação, como podemos perceber logo na primeira parte do documento, uma espécie de apresentação:

Fossem mais amplos os poderes da Directoria e permitissem attitudes de ordem administrativa, e dois outtros itens ter-se-iam incluindo no programma educacional traçado, abrangendo a disseminação de núcleos escolares pelas várias zonas populosas da capital e do interior do Estado, segundo o seu coefficiente demográfico e a construcção de novos prédios para escolas normaes e primárias.(BRUNO, 1935, p. 48).

Examinado o trecho acima, sob a ótica da Análise do Discurso de Eni Orlandi (2012), entendemos que neste método emissor e receptor realizam, ao mesmo tempo, o processo de significação, não estando separados de forma rígida, como se alguém falasse e o receptor apenas captasse a mensagem. Não há, dessa forma, apenas uma maneira de transmissão de informação. “Daí a definição de discurso: o discurso é efeito de sentido entre os locutores”. (ORLANDI, 2012, p. 21).

É nesse aspecto que, mesmo Aníbal Bruno não deixando evidente o posicionamento “real” do Governo em relação à continuidade e efetividade da Reforma Carneiro Leão, percebemos que apresenta à população um discurso entusiasmado sobre ela, referente a uma educação para a modernidade. Diante disso, é *mister* afirmarmos que sua diretoria foi limitada pelo fato do Governo não disponibilizar verba suficiente para as mudanças necessárias, o que gera frustração por parte de Bruno por não ter apoio, mesmo tendo buscado vários elementos esclarecedores para diagnosticar a educação pública do Estado àquela época, demonstrando em seu discurso respeito à hierarquia administrativa, mas desejo de maior autonomia para sua atuação. Segundo Araújo (2002):

O professor Anníbal Bruno, homem de grande conhecimento, de formação polivalente – formara-se em direito e medicina, é nomeado pelo Ato nº 353, de 18.03.31, diretor técnico de Educação. Com ele,

inicia-se uma fase de grandes realizações. É elaborado o documento 'Um programa de política educacional, onde se encontram o pensamento, as medidas de natureza técnica e administrativas adotadas. Mas, na realidade [e conforme já alertamos neste capítulo] as instituições criadas na sua gestão já estavam, quase todas, previstas pela Reforma'. (ARAUJO, 2002, p. 162).

Assim, Aníbal Bruno, buscava adaptar a educação e adaptar-se às alterações ocorridas no âmbito educacional entre as décadas de 1920 e 1930. Porém, sem modificações abruptas. No entanto, apesar do seu projeto educacional não conter mudanças substanciais em relação ao Ato nº 1239, é fato que não era oportuno para o Governo de Pernambuco assumir publicamente a adoção desse Ato, aparentemente “ultrapassado”, segundo o Governo, para o “novo” modelo de Brasil, apesar da Reforma Carneiro Leão (1928) estar à frente do tempo em que foi redigida. Para o Governo, o que estava sendo “executado” da Reforma era a “parte útil”, desprezados os excessos que constituíram motivo de tanta indignação pública durante o regime anterior (ARAUJO, 2002).

Bruno (1935), igualmente Carneiro Leão (1928), buscou fazer viagens a várias localidades do estado afim de dar o real diagnóstico da situação da educação escolar em Pernambuco para, em seguida, apresentar por meio do Programa de Política Educacional, proposto com base em seu conhecimento técnico como professor com formação “polivalente” (Direito e Medicina), a necessidade de modernização da educação pernambucana e também o seu acesso.

É interessante observar que, embora não tenhamos percebido grandes rupturas ou mudanças entre o Ato nº 1239 e o Programa de Política Educacional de Aníbal Bruno, as reformas na educação que ocorreram na gestão de Bruno como Diretor Educacional modificaram por completo a fisionomia da escola pernambucana. No entanto, o mesmo, faz referência a uma espécie de continuidade no processo de mudança já instaurado como podemos identificar no trecho abaixo:

É preciso salientar que essas reformas profundas, que modificaram totalmente a fisionomia da escola em Pernambuco, não fizeram de um só jacto, obedecendo a influências de correntes doutrinárias, mas resultaram da observação cuidadosa da criança, do professor e do meio social, além da experiência lenta e progressiva que se ia fazendo de cada uma das peças dessa estrutura, hoje perfeitamente erigida e consolidada. (BRUNO, 1935, p. 75).

Obviamente, não podemos definir como verdade absoluta que Bruno (1935) estaria compartilhando uma falsa informação sobre a profundidade dessas mudanças na estrutura da Escola Pernambucana, afinal, de um lado temos os dispositivos de

força reforçados pelo discurso político-administrativo e, por outro lado, temos os dispositivos de interpretação, que nos faz compreender os símbolos produzindo sentidos, no entanto, na análise de discurso não buscamos um sentido verdadeiro e sim, o real possível, dado pela produção de sentido discursiva. Desse modo, a própria leitura desse discurso nos possibilita a interpretação a partir de um dispositivo analítico (aqui, a AD) e de um campo teórico, nesse caso utilizamos Certeau (2019) e as relações de força, lugar e poder.

Assim, confluindo ambos os dispositivos, podemos perceber o “esquecimento n.º 02” produzindo sentido no discurso, o qual produz em nós a impressão da realidade do pensamento. É um discurso semiconsciente onde Aníbal Bruno utilizou-se de sua posição e simbolismo para relacionar as mudanças na educação pernambucana a sua gestão. Levando-se em consideração Certeau (2019), ao olharmos os enunciados de uma determinada época, percebemos as operações nele contidas. Notadamente, o discurso de Bruno em 1935 se mostra carregado por estratégias definidas pelas relações de força, como se o lugar por ele vislumbrado se confundisse com ele próprio. Temos aqui um discurso hegemônico de poder e controle que remete a outro que outrora, mais precisamente em 1929, fora proferido por Carneiro Leão por ocasião de sua Reforma Educacional e agora se reinventa, porém, de modo mais forte. Há aqui uma espécie de legitimidade no discurso apresentado, principalmente, no que se refere à “detenção” do saber.

No entanto, as continuidades não se limitam a essa questão, com outros pontos importantes e que devemos considerar em nossa análise, também nos evidenciando a “não profundidade” das mudanças na educação defendidas por Aníbal Bruno, haja vista que, tanto ele, quanto Carneiro Leão tomaram a responsabilidade da Educação Pernambucana no intuito de transformar a maioria analfabeta (isso não sendo um cenário exclusivo do nosso estado) em pessoas consideradas “úteis” para a sociedade, isso seja do ponto de vista político-social e também econômico. Neste caso, as novas nuances sob as quais a sociedade se urbanizava eram cada vez mais influenciadas pela entrada das mulheres e da classe trabalhadora (os filhos desta) na escola. Assim, tanto nos anos de 1920, quanto na década de 1930, o discurso voltado para a popularização da educação fora forte e atuante nestes dois personagens (ARAÚJO, 2002).

Contudo, essa preocupação com o acesso à educação por parte de mais pessoas era também resultado de uma nova estruturação pela qual a sociedade

brasileira vinha passando sob influência dos vários movimentos de educadores reformistas. Carneiro Leão nos anos de 1920 antecipou aspectos da Nova Escola (que vimos em capítulo anterior), mas também foi amplamente influenciado pelas ideologias ligadas à questão de gênero e limitadoras da atuação da mulher no mercado de trabalho pois, como sabemos, a professora nos anos 1920 e 1930 era, ao mesmo tempo, uma mulher independente a qual podia circular livremente e sozinha pelas ruas, mas que, em contrapartida serviria ao Estado nesse projeto de reformismo educacional.

Aliás, aqui cabe a nós mais uma ressalva, posto que a professora, na época da diretoria de Aníbal Bruno era responsável pelo cuidado das crianças sob influência das teorias raciais, cumprindo esse papel sob defesa constante dessa sua “finalidade” também na época de Carneiro Leão e neste caso, para Aníbal Bruno (1935) especificamente, se fazia necessário,

fazer voltar para a Directoria Technica de Educação o serviço médico escolar, fundindo-o com o serviço médico de educação physica e transformando-o em serviço de Anthropologia e Medicina Escolar. (BRUNO, 1935, p. 82)

Essa estratégia é reforçada mais adiante no discurso quando passa a ser definida pela Diretoria Técnica:

Organizar o serviço de educação pelo cinema e promover nas escolas, semanalmente, exhibições de films de educação geral e especial, higienicadomestica, econômica e profissional. (BRUNO, 1935, p. 82).

Mais uma vez, percebemos a professora como responsável pela educação das crianças e pelo cuidado com elas e, conseqüentemente, suas famílias. Erra quem acreditar ser essa uma característica específica da Diretoria de Aníbal Bruno. Neste ponto, seu discurso aponta, mais uma vez, para a continuidade no “novo” modelo educacional defendido antes por Carneiro Leão, pois, as teorias raciais, nesse caso, em particular, o higienismo, ganhou destaque no passado com ele e foi reforçada durante o governo de Getúlio Vargas, com Aníbal Bruno. Era preciso “transformar o Brasil”, “modernizá-lo” e para isso era necessário estender o “sanitarismo educacional” nas escolas, principalmente nas primárias, com a docente cuidando do corpo das crianças.

Além disso, percebemos no discurso de Bruno (1935) também a importância dada à educação “doméstica” na escola, o que nos pode parecer contraditório tendo em vista a função da educação escolar, mas que nada mais é que a mulher,

professora, não podendo perder de vista a sua “essência”, a sua “função social” de cuidar do seu marido e dos filhos e, se não os tivessem, dos “filhos dos outros, os “sobrinhos e sobrinhas”. Para a Análise de Discurso, aquele que profere o discurso tem a oportunidade de “experimental” o lugar do interlocutor e assim pode dizer algo de forma a produzir determinado efeito. É aí que se encontram as relações de forças. Numa sociedade hierarquizada como a nossa, essas relações são sustentadas pelo poder de diferentes lugares e assim há a formação do sujeito e do objeto dentro de uma relação sócio-histórica (ORLANDI, 2012).

Eis que aqui podemos inferir a definição dos papéis do homem e da mulher em uma sociedade que não se destituiu de seu passado elitista, machista e escravista. O poder, aparentemente majoritariamente masculino, continuava a persistir. A liberdade da mulher professora nos parece algo definido e pensando por homens, o que é comprovado quando analisamos nossos documentos e fontes.

Já no que se refere à formação das professoras, bem como o crescimento da Escola Normal, o Ato nº 1239 e a Política Educacional de 1935 caminham em sentidos muito parecidos: ambos reconhecem a importância da formação e capacitação constante do professorado. Conforme podemos conferir

Mas o ponto central, parece-nos mesmo, o núcleo da Reforma, localiza-se na qualificação profissional, em função da qual gravitam todos os outros, como o que lhe servirem de suporte, de apoio para sua efetivação. (ARAUJO, 2012, p.141)

Aníbal Bruno, em 1935, deixa explícito que dará continuidade ao projeto educacional iniciado por Carneiro Leão em 1928, inclusive formando professoras específicas para atuar nas Escolas Rurais de acordo com as especificidades dessas localidades. A preocupação em formar um corpo docente especializado foi também ponto de partida para as “mudanças” propostas por ele, como exposto no recorte de fala abaixo:

4º) – Continuação da obra de formação e aperfeiçoamento do professorado:

- a) – desenvolver a Escola de Aperfeiçoamento até atingir o aspecto de Faculdade de Educação e Ciências, para a formação a formação dos candidatos ao magistério secundário e aos cargos superiores de direção e orientação escolar;
- b) – aparelhar e instalar devidamente a Escola Experimental, como escola urbana, modelo que servirá de padrão para as demais escolas urbanas e permitirá a experimentação, em bases científicas, dos métodos e processos mais adaptáveis ao nosso meio. (BRUNO, 1935, p.85).

Nesse trecho vemos a preocupação de Aníbal Bruno com as Escolas Experimentais o que pode soar sem importância tendo em vista que nosso foco aqui seria a formação das professoras. No entanto, vale salientar que a Escola Normal (que formava o professorado) possuía obrigatoriamente uma Escola Experimental como uma espécie de laboratório “vivo” para que as futuras professoras aprendessem, na prática, a utilização dos métodos científicos e os aperfeiçoassem com o objetivo de melhorar, cada vez mais, não apenas sua prática, quanto o trato com as crianças.

Inferimos aqui, então, uma observação importante: o ensino primário, mesmo que de forma explícita, nos aponta para sua importância afinal, o público que estudava nas Escolas Experimental eram crianças. Assim sendo, em 1935, em Pernambuco, havia, por parte da Diretoria Técnica de Educação, a preocupação em formar docentes majoritariamente mulheres para o ensino primário e docentes do ensino superior e gestores educacionais, em sua maioria, homens, para o trato com o adulto, além de garantir, ao mesmo tempo, a ideia de poder para os homens e a “qualidade” (no que se refere às especificidades da formação) do ensino pernambucano em todos os âmbitos.

## **5.2 As professoras e seus espaços**

Desde a Proclamação da República, em 1889, o discurso sobre amodernização do Brasil, com considerável importância da educação como meio necessário, tornou-se recorrente. Até o século XX, grande parte da população brasileira era analfabeta. Desde 1827, os legisladores já haviam estabelecido oficialmente as “escolas de primeiras letras”, no entanto, naquela sociedade essencialmente escravocrata e ruralizada, os homens, em especial aqueles da elite, estavam à frente dos negócios da família e também da política, enquanto crianças e mulheres eram silenciadas (PRIORE, 2001). Naquela época, os professores ensinavam os meninos e as poucas professoras lecionavam as meninas. O próprio currículo escolar era diferenciado com distinções entre as turmas: os meninos estudavam noções de geometria e as meninas noções de bordado e costura. Todavia, essa diferenciação tinha um “porquê” de existir: as meninas podiam ter acesso à educação formal, mas não no mesmo patamar que os meninos, sendo necessárias

algumas características para que a mulher, por exemplo, se tornasse uma professora conforme podemos ver a seguir:

Quando os deputados regulamentaram com a primeira lei de instrução pública, o ensino das “pedagogias” – aliás o único nível a que as meninas teriam acesso -, afirmaram que seriam nomeadas mestras dos estabelecimentos “aquelas senhoras que por sua honestidade, prudência e conhecimentos se mostrarem dignas de tal ensino, compreendendo também o coser e bordar”. Aqui vale notar que, embora a lei determinasse salários iguais, a diferenciação curricular acabava por representar uma diferenciação salarial pois a inclusão da geometria no ensino dos meninos implicava outro nível de remuneração no futuro – que só seriam usufruídos pelos professores. (PRIORE, 2001, p. 445).

De fato, durante boa parte dos anos iniciais do século XX as mulheres ocupavam muito mais as cadeiras de professoras do ensino primário que outras funções no mercado de trabalho e quando estavam em outras funções, como por exemplo, nas indústrias, recebiam salários inferiores aos dos homens. (PRIORE, 2001) A partir da virada do século, vários grupos de trabalhadores passaram a reivindicar escolas para seus filhos, inclusive, segundo Priore (2001), esses grupos tinham uma preocupação especial com a educação das meninas visto que estas eram ainda mais excluídas do processo educativo escolar. Na sociedade do século XX, as mulheres deveriam ser mais “educadas” do que instruídas, ou seja, valia mais ensinar-lhes os valores morais e características constitutivas do “bom caráter”, sendo apenas necessários “pequenas doses de instrução” tendo em vista que estas teriam como destino primordial o casamento e a maternidade.

Ela [a mulher] 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, portanto, para além dela, já que sua justificativa não se encontrava em seus próprios anseios ou necessidades, mas em sua função social de educadora dos filhos, ou, na linguagem republicana, na função de formadora dos futuros cidadãos. (PRIORE, 2001, p. 447).

É nesse contexto que percebemos a utilização da mulher como responsável por salvar o Brasil das nocividades, dentre elas fortalecer os ideais de higienização das famílias através da educação dada, seja aos seus filhos, seja aos seus alunos. Na escola ou em casa, cabia à mulher a formação dos jovens cidadãos. Inclusive formando mão de obra útil para o país. Lembrando que, até então, o trabalho era visto como algo inferior, resquícios de um passado escravocrata e preconceituoso, mas que agora, dava espaço para a necessidade de mão de obra com fins a modernizar o país,

seja do ponto de vista econômico, seja do ponto de vista social. Porém, apesar de hoje parecer algo absolutamente normal ver professoras lecionando as crianças e, de maneira geral, ocupando as salas de aula, sejam como docentes ou como alunas, é válido lembrar que, a identificação da mulher como professora, entre os séculos XIX e XX, foi alvo de muita discussão e várias polêmicas afinal, a mulher deveria se limitar ao espaço de casa e sua função de mãe e esposa.

Para Priore (2001), o processo de “feminização do magistério” também foi resultado de uma maior intervenção e de um maior controle do Estado sobre a docência, determinando os conteúdos a serem lecionados, horários e salários. Desse modo, percebemos em nosso estudo essa tentativa de controle por parte do Estado ao interferir nas reformas educacionais, sejam elas nos anos de 1920 ou mesmo nos anos 1930. Embora que, para nós, esse controle não se limitava apenas à professora e sim a todos os docentes existentes no país, porém, como o número de professoras do ensino primário aumentou consideravelmente durante o governo de Getúlio Vargas, a partir da Revolução de 1930 tem-se a impressão que as mesmas é que foram as únicas controladas pelo Estado a nível escolar. Inclusive é importante citar que as mulheres, no período acima citado, eram maioria no magistério primário em todo o Brasil

A fragilidade feminina constituída pelo discurso religioso, médico, jurídico, e educacional é também constituinte de sua proteção e tutela. A professora terá de ser produzida, então, em meio a aparentes paradoxos. Já que ela deve ser, ao mesmo tempo, dirigida e dirigente, profissional e mãe espiritual, disciplinada e disciplinadora. As escolas normais se enchem de moças. A princípio são algumas, depois muitas; por fim os cursos normais tornam-se escolas de mulheres. Seus currículos, suas normas, os uniformes o prédio, os corredores, os quadros, as mestras e mestres, tudo faz desse espaço destinado a transformar meninas/mulheres em professoras. A instituição e a sociedade utilizam múltiplos dispositivos e símbolos para ensinar-lhes sua missão, desenhar-lhes um perfil próprio, confiar-lhes uma tarefa. A formação docente também se feminiza. (PRIORE, 2001, p. 455).

Se faz necessário aqui uma análise pertinente, acerca das necessidades cotidianas dessas novas trabalhadoras, em particular, professoras. Embora as mesmas, principalmente aquelas que almejavam ser “úteis” para a sociedade buscando, nesse caso, sua autoafirmação e seu espaço, ou mesmo (aquelas da classe média) que necessitavam de seus empregos para auxiliar nas finanças da casa, seus desejos esbarravam na vontade de seu pai, marido ou mesmo, seus irmãos. A princípio, poucos eram os homens que aceitavam que as mulheres de sua

família, as quais deveriam cuidar desta, ocupassem seu tempo a cuidar de outras pessoas/ famílias. O discurso embasado na ideia de proteção e tutela, onde a mulher era apresentada como frágil, nada mais era de que um disfarce para limitar a independência desta. Ao longo dos anos, as professoras foram conquistando, cada vez mais espaço, porém, o discurso da mulher professora como “dirigente e dirigida”, como afirmou Priore (2001), não se esfacelou com o tempo, pelo contrário, buscou novas roupagens. Apesar de que, a trajetória das professoras até os dias atuais nos prova que as mesmas, apesar dos limites impostos pela sociedade, conquistaram seu espaço e o expandem até nossos dias.

Assim, contrariando o mito da fragilidade das mulheres, percebemos que estas foram se apoderando e, de certo modo, dominando a formação docente. O número de mulheres que passaram a se formar como professoras aumentou gradativamente, porém, com certa notoriedade. Se no fim do século XIX poucas eram as mulheres que se tornavam professora, entre os anos 1928 e 1937 ocorreu um aumento expressivo da presença das mulheres em sala de aula, seja como professoras ou alunas. Neste sentido,

A escola parecia desenvolver um movimento ambíguo: de um lado, promovia uma espécie de ruptura com o ensino no lar, pois de algum modo se colocava como mais capaz ou com maior legitimidade para ministrar os conhecimentos exigidos para a mulher moderna, de outro, promovia, através de vários meios, sua ligação com a casa, na medida em que cercava a formação docente de referências à maternidade e ao afeto. A Escola adquiria, também, o caráter da casa idealizada, ou seja, era apresentada como um espaço afastado dos conflitos e desarmonias no mundo exterior, um local limpo e cuidado. (PRIORE, 2001, p. 458)

Essa ideia de cuidado, marcadamente apresentado em vários dos discursos que tratam da formação das professoras, na realidade esconde a ideologia do paternalismo, em certo sentido, algo parecido com a ideologia paternalista utilizada pelos homens da sociedade branca, no passado, com seus escravizados (SCHWARCZ, 2019). Não desejamos aqui comparar professoras à escravizados que foram trazidos e explorados para a América no período colonial, mas lembrar que o discurso paternalista utilizado no sentido de que o homem (branco) era responsável pelo “cuidado” em relação aos seus escravos, aqui se repete no sentido de que as professoras/mulheres, deveriam ser cuidadas e cuidadoras.

Assim, pela ótica da Análise de Discurso o que temos aqui nada mais é do que falas que desejavam limitar o autocontrole dessas mulheres. Temos, sobretudo, a

ideologia da incapacidade da mulher de se auto governar e gerir, combinada com a ideia de que dependiam dos homens. Aliás, a própria estrutura escolar era pensada por homens, para que se houvesse o máximo de controle dos ambientes da escola. Seguindo a ideia de Foucault, em sua obra “Vigiar e Punir” (1987), temos aqui uma estrutura ideal para a formação das futuras professoras. Nesse contexto, se compararmos escola com o ambiente doméstico, percebemos que a hierarquia existente nos lares, onde o “homem da casa” ditava suas regras, também se mantinha nas escolas, de maneira geral. Onde a maioria dos diretores e inspetores eram homens que dirigiam o sistema.

Nos capítulos anteriores, apresentamos diversas questões que nos levaram a perceber as nuances intrínsecas por trás da imagem da professora. Dentre as quais, a busca dos homens por outros empregos que pagassem mais a partir do aumento da urbanização e da industrialização no Brasil, além do crescimento da educação popular, a qual também afastou os homens da sala de aula primária. Ensinar pessoas aos pobres dava uma dimensão “sem grande importância” para aqueles que vislumbravam melhores salários e uma imagem mais atuante na sociedade. Assim, os homens foram se afastando da docência das crianças e as mulheres foram ocupando estes espaços. Tão logo, se tornaram maioria neles. Essa participação das mulheres ficou evidente para nós ao analisarmos a Reforma Educacional de Carneiro Leão em Pernambuco (Ato nº.1239), e também no documento de Política Educacional organizado posteriormente por Aníbal Bruno, Diretor Técnico Educacional, em 1935 e que buscou atualizar a organização da educação escolar em Pernambuco tendo como ponto de partida a prática do Ato n. 1239 como também sua atualização.

Além disso, analisando as nossas fontes na imprensa, os Jornais do Recife (1930-1937) e o Jornal Diário de Pernambuco do mesmo período, percebemos que os nomes de professoras foram, cada vez mais aparecendo nas reportagens sobre a “Vida Escolar”, fossem elas apresentadas como docentes concursadas, alunas do Curso Normal ou responsável pela formação das professoras primárias. Isto indica que à medida que a imprensa noticiava mais reportagens sobre educação e muitas vezes as mulheres eram citadas nas mesmas, nos comete inferir que as mulheres foram aproveitando o crescimento do magistério feminino e, conseqüentemente, a importância que as mesmas iam ganhando nele e no âmbito social.

Ainda em 1937 percebemos o quanto as mulheres foram para além da sala de aula do ensino primário, isso devido à própria resistência e competência feminina, mas

também aos vários escândalos e desacordos em relação à gestão dos homens no meio educacional, conforme podemos analisar na reportagem abaixo:

Para o professor Luis Delgado ler...

Recebemos!

O desencanto das promessas dos que sabem é commum, em nossa gente. Um “observador desinteressado” das coisas da educação da nossa terra organizou com paciência, uma serie de artes que se chocam flagrantemente com as affirmações de titular do Interior de fazer justiça, corrigindo erros e evitando a sua perniciosa reprodução. Por isso, permitamo-nos de chamar a attenção do sr. Luis Delgado a responsabilidade que lhe pesa sobre os hombros:

Pela Secretaria do Interior

(De um observador desinteressado)

Quando assumiu as funcções de Secretariado do Interior o actual titular dessa Secretaria de Estado prometeu, de modo peremptório, corrigir as irregularidades encontradas e reparar as injustiças por ventura praticadas pelos seus antecessores de modo a restabelecer a confiança na administracção da Secretaria. No emtanto, não só não foram corrigidas as irregularidades, mas novos actos foram praticados em detrimento do interesse collectivo e em benefício do interesse pessoal. (JORNAL DO RECIFE, 1937, p. 5)

No capítulo anterior, apresentamos um caso de denúncia de futuras alunas da Escola Normal contra o processo seletivo de ingresso ao curso normal, que ocorreu fora do que determinavam as regras do edital. Aqui, percebemos mais um exemplo de denúncia contra mais um homem que ocupava uma posição importante no meio educacional e que foi denunciado por excessos ou por conduta inapropriada para a função, o que também foi determinante para que as mulheres passassem a constituir novas funções na escola e mesmo, fora dela. Como podemos observar no trecho abaixo:

Grupo Escolar Amaury de Medeiros

Revestiram-se de brilhantismo as festas comemorativas do 14º anniversario do Grupo Escolar Amaury de Medeiros, no dia 18 do corrente. Em presença dos drs Secretarios do Interior, da Fazenda, da Agricultura, da Viação, Director Technico de Ensino, representantes das autoridades estadoaes e federaes, inspeccoria do 3º Districto, Diretoras dos Grupos, Imprensa, professores e famílias, foi inaugurada a exposiçãõ de trabalhos dos alumnos, e franqueadas ao publico as salas e dependências do estabelecimento. No salão da merenda escolar dirigida pela professora Elvira Oliveira Gomes, foram servidas às autoridades e Imprensa, sorvetes, dõces e gelados. Merecem aplausos dos visitantes os trabalhos apresentados pelas professoras Celina Cardoso, Amalia Fragoso, da Universidade Popular, em salões artisticamente decorados. Foi fartamente distribuída a ESOCLA, órgão do Grupo sob direcção da professora Clara Cordeiro. Homtem, realizou-se um animado jogo de volley-ball entre os teams do Amaury de Medeiros e do Intituto Moderno, sendo victorioso o segundo, pelo score de 15X4. Terminando o jogo o director do Instituto Moderno dirigiu algumas palavras aos jogadores, oferecendo a cada um, um

prêmio como incentivo. Fiscalizavam a partida as monitoras de educação física Hilda Loureiro, Regina Pinheiro e Céres Wanderley. Funcionou uma interessante barraca de prendas, iniciativa da professora Maria das Neves Penna. A Biblioteca Escolar dirigida pela professora Salvino Leitão Séve e o Jardim da Infância, do qual são professoras as senhoras Elvira de Oliveira Gomes e Maria do Carmo Rigueira Costa, despertaram a atenção pela organização apresentada. Hoje será o último dia da exposição das 12 às 21 horas, havendo um grande jogo de volley-ball entre os teams do Grupo Amaury de Medeiros e o Instituto Moderno, as 19 horas, sendo franca a entrada. (DIÁRIO DE PERNAMBUCO, 1937, on-line).

A conquista do espaço feminino no meio educacional pode ser observada em várias partes do recorte discursivo acima no qual mulheres diretoras, mulheres fiscalizando jogos, mulheres na biblioteca, ou seja, de maneira geral, as professoras foram além da sua função de lecionar às crianças, ocupando outras funções dentro da própria escola e, posteriormente, função relativas à educação em outros “lugares” e/ou órgãos, inclusive, na imprensa, fato este que, como veremos abaixo, muitas vezes foi alvo de críticas por parte de outras mulheres. Vejamos:

#### Educação e Instrução

##### Professora Giselda Nunes de Melo

Pela Escola Normal recebeu o diploma de professora anno passado, a srta, Giselda Nunes de Mello. A nova professora obteve durante o curso lisonjeiras aprovações, tendo sido alvo, há poucos dias de uma manifestação por parte das suas ex- collegas. A srta, Giselda Nunes de Mello está no número das colaboradoras do Diário de Pernambuco. (DIÁRIO DE PERNAMBUCO, 1937, on-line).

Como podemos perceber no discurso acima, até mesmo outras mulheres, inclusive professoras, não viam com bons olhos a ascensão da presença feminina em outros espaços sociais. Isso nos permite concluir que nas relações de gênero, a questão da competência profissional (muitas vezes sendo a mulher considerada limitada cognitivamente, conforme já vimos em outros momentos do nosso estudo) e a presença feminina inicialmente e em larga escala no ensino primário, são elementos que nos reportam à constituição da representação social da professora como profissional do magistério. O que, em contrapartida, acaba por contribuir também para a visão negativa de que os professores não estavam preparados para o trato com as crianças ou mesmo não era apropriado ao homem “cuidar” das crianças. Segundo Moscovici (1960), a partir da teoria das representações sociais, existe um poder coercitivo entre o social e o individual, de modo que, mesmo sem perceber, muitas

vezes se desenvolve uma espécie de assimilação de determinada função por determinado gênero, como se fosse mesmo uma regra. No entanto,

Toda representação é composta de figuras e de expressões socializadas. Conjuntamente, uma representação social é a organização de imagens e linguagem, porque ela realça e simboliza atos e situações que se tornam comuns. [...] uma representação fala tanto quanto mostra, comunica tanto quanto exprime. No final das contas, ela produz e determina os comportamentos, pois define simultaneamente a natureza dos estímulos que nos cercam e nos provocam, e os significados das respostas a dar-lhes. Em poucas palavras, a representação social é uma modalidade de conhecimento particular que tem por função a elaboração de comportamentos e a comunicação entre indivíduos (MOSCOVICI, 1978, p.25).

No entanto, se compararmos a ideia de Moscovici (1978) exposta à Análise de Discurso, logo podemos admitir que, mesmo sendo a representação social ou mesmo o papel social, algo criado de forma coletiva, isso não implica dizer que não pode sofrer alterações. Pelo contrário, coletivamente se constrói, se destrói e pode se reconstruir. Sendo assim, estabelecer que a mulher deveria se limitar ao ensino das crianças, sobretudo, fazia parte de um discurso limitador baseado nas relações de gênero e numa sociedade com base patriarcal e paternalista.

Atualmente, embora esse discurso não tenha a mesma força que no passado, e tendo as mulheres ocupado vários outros espaços, além da sala de aula do Ensino Primário, ainda é possível perceber que o número de mulheres que lecionam as crianças ainda é consideravelmente maior que o número de homens. Ou seja, o discurso não limita mais em que posição a professora estará, inclusive, podendo estar numa função de gestão ou coordenação, ou mesmo em outras funções diferenciadas, porém o que sustenta esse número expressivo das professoras no trato com as crianças advém das raízes ainda muito presentes, mesmo que de forma atenuada, de uma sociedade que normalizou a posição dos homens como estando acima das mulheres, determinando a divisão do trabalho.

Faz-se importante lembrar que apesar de termos aqui apresentado vários fatores que teriam contribuído para a presença das mulheres nas salas de aula como professoras, o que fez estas ocuparem cada vez mais as vagas de trabalho relacionadas à educação formal fora a resistência e a luta constante por independência e função ativa na sociedade. Não foram os homens que “abriram

as portas” dos outros níveis de ensino para que as mulheres entrassem e sim, foram nós que buscamos esse lugar. Não foi um favor masculino, mas sim, um mérito nosso.

### 5.3 Professoras no século XXI: o que mudou?

Nesta última parte do nosso percurso destacamos Paulo Freire em sua obra *“Professoras sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar”* (1993) quando afirma que “é impossível ensinar sem essa coragem de querer bem, sem a valentia dos que insistem mil vezes antes de uma desistência.” (FREIRE, 1993, p. 10). Neste aspecto, para este autor, o ensinar é mais que um ato de lecionar um conteúdo para determinado público posto que ele vem carregado de muita luta. Diante disso, chamar a professora de tia, em certa medida, seria reduzi-la a uma imagem de cuidado, tirando da mesma a possibilidade de ser vista como uma profissional, uma cientista, isto é, alguém que, para estar ali com as crianças (seus alunos e alunas) precisou ter a formação necessária para tal. Ainda segundo Freire (1993), o ensinar é uma tarefa profissional que embora exija certo nível de amorosidade (pois é uma função voltada para o humano) e de criatividade, pede competência científica e necessidade de busca por justiça e por direitos humanos como de maior igualdade, por exemplo.

Contudo, ao se utilizar a referência “tia”, difunde-se a ideologia de que a docente é parte da família, distanciando-a de sua atuação profissional. Desse modo, houve na década de 1930 e há até hoje em nossa sociedade, uma necessidade de abrir espaço para a atuação das professoras como objeto de ajuda para o Estado na formação de mão de obra trabalhadora, de eleitores, de pessoas consideradas “úteis” para o crescimento do país e, apesar das diferenças e especificidades pelas quais professores e professoras buscaram seus campos de atuação, reiteramos o quanto, ainda hoje, há uma maioria de mulheres atuando na educação das crianças, enquanto os homens ou buscaram novas funções ou empregos ou se mantiveram na área da educação escolar, mas lecionando turmas com estudantes de idade maior que aqueles do ensino primário.

Diante disso, Freire (1993) defende que

Recusar a identificação da figura da professora com a da tia não significa, de modo algum, diminuir ou menosprezar a figura da tia, da mesma forma como aceitar a identificação não traduz nenhuma

valorização à tia. Significa, pelo contrário, retirar algo fundamental à professora: sua responsabilidade profissional de que faz parte a exigência política por sua formação permanente. A recusa, a meu ver, se deve sobretudo a duas razões principais. De um lado, evitar uma compreensão distorcida da tarefa profissional da professora, de outro, desocultar a sombra ideológica repousando manhosamente na intimidade da falsa identificação. Identificar a professora com tia, o que foi e vem sendo enfatizado sobretudo na rede privada em todo o país, é quase como proclamar que professoras, como boas tias, não devem brigar, não devem rebelar-se, não devem fazer greve. (FREIRE, 1993, p. 11).

Neste aspecto, o autor em tela identifica a professora como profissional crítica que deve lutar por seus direitos, por outro lado, o mesmo afirma que para ser um bom professor ou professora, faz-se necessário ter certa afetividade no ato de ensinar, porém essa afetividade não faz da docente especificamente uma “tia”, ou seja, não deve torná-la membro da família do/da estudante, em detrimento do seu profissionalismo. Assim, seria afetividade no sentido de gostar do que faz e/ou fazer por vontade e da melhor forma, numa perspectiva de uma pedagogia libertadora.

Assim, seguindo a lógica de Freire (1993), é interessante percebermos que a figura da professora, ao longo dos anos, sofreu algumas alterações no que se refere aos vários níveis de ensino que a mesma passou a lecionar e, apesar de ainda termos ampla maioria das professoras lecionando no ensino primário - que hoje corresponderia ao ensino infantil e, de certo modo, o ensino fundamental, anos iniciais - é fato que, as turmas de ensino médio atualmente possuem cada vez mais professoras. Observando os Dados no INEP, do Censo Escolar da Educação Básica de 2021, percebemos que, em todas as etapas do Ensino Básico de 2021 e em todo país, temos maioria de mulheres lecionando.

Quadro 1 - Docentes na Educação Básica no Brasil

Localidade	Federal	Estadual	Privada	Municipal	Total
Brasil	36.418	642.518	534.000	1.147.526	2.190.943
Centro-Oeste	3.777	65.721	36.851	63.954	158.730
Nordeste	11.205	121.165	130.264	388.318	603.640
Norte	3.971	60.319	23.600	116.810	191.023
Sudeste	11.315	286.952	268.952	409.263	903.125
Sul	6.177	74.504	74.504	169.436	335.564

Fonte: INEP (2021)

O quadro acima nos dá uma dimensão da quantidade de professores e professoras que existiam em 2021, oficialmente, lotados nas escolas do Brasil.

Quadro 2 - Docentes – Categoria Sexo – Educação Básica

Localidade	Masculino	Feminino	Total
Brasil	453.777	1.737.166	2.190.943
Centro-Oeste	34.187	124.543	158.730
Nordeste	139.633	464.007	603.640
Norte	59.335	131.688	191.023
Sudeste	168.352	734.773	903.125
Sul	52.796	282.768	335.564

Fonte: INEP (2021)

Já no quadro 2 observamos que o número de professoras em relação ao de professores mais que triplicou, o que exhibe avanço, mudanças e rupturas das mulheres, acerca de sua atuação na docência, da década de 30 para cá. No entanto, segundo dados do IBGE publicados em 2018 (a partir de pesquisa realizada em 2016), mesmo sendo elas a maioria entre aqueles que conquistaram o diploma de nível superior de ensino, muitas ainda possuem salário inferior ao dos homens realizando a mesma função e num mesmo período. Ainda segundo o IBGE (2018), os cargos de gerência são ocupados apenas por cerca de 37,4% delas.

Além disso, no que se refere ao ensino superior, o Censo da Educação Superior de 2020, divulgado em 2022, expõe que a atuação das mulheres como professoras permanece menor que a atuação dos homens (INEP, 2022). Contudo, apesar disso, concluímos que a única etapa de ensino na qual as mulheres ainda não são maioria é no ensino superior, o que, provavelmente, pelo número de mulheres que conquistam o diploma nesse nível, sofrerá alterações se nos basearmos na luta delas por ocupação de espaços. Porém, não devemos considerar que é esse o propósito principal das mulheres professoras em se tratando de seu crescimento profissional. Na realidade, essa ocupação de espaço é fruto de uma necessidade social e, ao mesmo tempo, educacional e pessoal, sendo então parte de um processo maior de luta.

Quadro 3 - Docentes – Categoria Sexo – Educação Infantil

Localidade	Masculino	Feminino	Total
Brasil	21.889	573.508	595.397
Centro-Oeste	1.923	35.769	37.692
Nordeste	3.799	126.876	130.675
Norte	2.389	33.434	35.823
Sudeste	9.666	272.572	282.238
Sul	4.113	104.904	109.017

Fonte: INEP (2021)

No entanto, apesar dos avanços, em relação à educação infantil percebemos, pelo quadro acima, que no Brasil ainda é expressivamente maior o número de mulheres atuando. No quadro de atuação por estados, o Nordeste - PE se destaca como um dos estados com menor número de professores atuando na educação infantil nesse cenário, como podemos observar no quadro abaixo.

Quadro 4 - Docentes – Categoria Sexo – Ensino Infantil NE

	Total	Professoras	Professores
Alagoas	7.215	6.994	221
Bahia	30.105	29.188	917
Ceará	24.877	24.337	540
Maranhão	21.658	20.844	814
Paraíba	8.986	8.739	247
Pernambuco	17.475	17.106	369
Piauí	8.236	7.900	336
Rio Grande do Norte	7.916	7.657	259
Sergipe	4.341	4.242	99

Fonte: INEP (2021)

Assim, segundo dados do Censo Escolar realizado pelo INEP em 2021, em PE, de 17.475 docentes que atuam na educação infantil, 17.106 são professoras e apenas 369 são professores. Agora, se considerarmos os dados referentes ao ensino

fundamental no quadro abaixo, verificamos que essa diferença persiste e nas regiões do Brasil de modo geral.

Quadro 5 - Docentes – Categoria Sexo – Ensino Fundamental

Localidade	Masculino	Feminino	Total
Brasil	304.419	1.069.274	1.373.693
Centro-Oeste	22.631	81.876	104.507
Nordeste	92.122	294.908	387.030
Norte	43.953	89.931	133.884
Sudeste	111.721	432.256	543.977
Sul	34.169	170.598	204.767

Fonte: INEP (2021)

Todavia, quando analisamos a última etapa do ensino escolar, essa diferença entre o número de professores e professoras diminui significativamente em todas as regiões do país, conforme podemos conferir no quadro abaixo.

Quadro 6 - Docentes – Categoria Sexo – Ensino Médio

Localidade	Masculino	Feminino	Total
Brasil	218.459	298.025	516.484
Centro-Oeste	17.512	24.998	42.510
Nordeste	58.619	63.610	122.229
Norte	20.363	20.512	40.875
Sudeste	94.069	135.289	229.358
Sul	28.154	53.733	81.887

Fonte: INEP (2021)

Entre outros fatores, tais dados dimensionam o quanto ainda está arraigado em nossa sociedade a ideologia que defende que as mulheres são as mais “apropriadas” para o trato com as crianças, inclusive, professoras também acabam reforçando esta ideia inconscientemente quando não fazem uma análise crítica do termo “tia” utilizado para designá-las. Interpretando o uso do termo “tia” pela ótica de Certeau (2019), o entendemos como uma estratégia que atua nas relações sociais, em suas práticas

cotidianas, para legitimar estruturas sociais, no caso específico de nossa pesquisa: lugares profissionais acerca da docência pautados pelas designações de gênero.

Desse modo, não estamos a apresentar números, no sentido objetivo (até porque não foi nossa intenção realizar uma pesquisa quantitativa), mas sim, comprovando questões analisadas e referenciadas em nossa pesquisa, a partir da observação de estratégias que de acordo com Certeau (2019) servem, entre outras análises, para a apropriação de discursos de outrora como forma de enraizar lógicas e lugares sociais de articulação, concebidos como “próprios de poder” (o dos homens), num determinado direcionamento de forças, legitimando e mantendo certa ordem. E assim, mesmo com o avanço das professoras na docência do ensino médio das escolas brasileiras, em especial para nós, aqui na região nordeste (embora a diferença entre a quantidade de homens e mulheres não seja tão expressiva, se levarmos em consideração que no Brasil as mulheres são em quantidade maior que os homens) e considerando a trajetória de lutas delas, temos que constatar que a educação básica e o ensino infantil são predominantemente ainda femininos. Além disso, reiteramos, apesar dos avanços, nos dias atuais, o corpo docente é muitas vezes representado como “assexuado” e em especial, essa “exigência” recai mais, sobre nós mulheres como funcionava na década de 30.

É interessante observarmos que, sendo o gênero pouco utilizado nas pesquisas da área da educação, conforme percebemos em nosso estado do conhecimento, essa escassez nas pesquisas chega a ser contraditória tendo em vista que as mulheres são justamente a maioria a atuar na área da educação básica brasileira. O gênero torna-se nesse contexto uma categoria de análise determinante e imprescindível para a compreensão do processo educativo. A própria transgressão da mulher que ocorreu da esfera privada, a casa, para a esfera pública, a escola, por exemplo, e que deu a essa mulher, um espaço que antes a mesma não tinha nem mesmo o direito de frequentar, definiu e define até hoje, as formas de poder existentes em nossa sociedade.

Em geral, a mulher que muitas vezes foi ignorada como sujeito histórico e regulador de seu destino, atualmente tem ganhado espaço nas pesquisas na área da educação. Em particular, aqui, buscamos através de uma análise crítica da história do magistério feminino e sob o ponto de vista do gênero como norteador da nossa discussão, percebemos os avanços e, ao mesmo tempo, as limitações ainda impostas às mulheres professoras tão necessárias e importantes para a formação e construção

da sociedade brasileira como um todo, bem como sua evolução. Falamos aqui não no sentido de salvação como outrora foi-se utilizada a imagem da professora, mas no sentido próprio da profissionalização do magistério seja ele de homens ou de mulheres, porém, chamando atenção para as diferenciações ainda percebidas quando comparamos a figura do professor e da professora dentro do processo educativo formal.

Por fim, é válido lembrarmos que, atualmente, apesar do crescimento industrial, da modernização, das novas profissões que surgiram, dos baixos salários dos professores e professoras, do pouco reconhecimento e, muitas vezes da dupla e até da tripla jornada das mulheres professoras, muitas ainda permanecem nas salas de aulas da educação básica conforme vimos nos índices e são majorias nelas. E se reinventam a cada dia, provando que, sim, apesar do profissionalismo, há também uma parcela do gosto e do amor por aquilo que se faz. Porém, é aí que “mora o perigo”, é preciso cuidado para não analisar o magistério feminino do ponto de vista clássico e romantizado, há muita complexidade no magistério feminino.

Mesmo porque, vale lembrar que há anos, as mulheres foram encarregadas de “salvar o país de um atraso social” quando homens abandonaram o magistério das crianças quando o mesmo tornou-se popular e de valor “inferior” no sentido salarial e migrou para ocupar os postos de trabalho nas indústrias o que possuía melhores salários e parecia “mais apropriado aos homens”, a partir daí, não houve efetivamente uma preocupação com a formação das mulheres no sentido prático, com verbas para a educação na quantidade necessária e desde então o discurso da afetividade e da educação das “tias” por “amor” ganhou, cada vez mais, espaço. Para o poder público, em geral ocupado pelos homens, a devida atenção e, em certo sentido, o financiamento, que deveria ser dado à educação foi deixado de lado.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve como objetivo principal a análise da trajetória de professoras na Diretoria Técnica Educacional de Aníbal Bruno em 1935, estabelecendo um paralelo com as relações de gênero presentes no processo de feminização do magistério que, até hoje, expõe a prevalência da mulher no Ensino Básico, em especial, nas séries iniciais com crianças.

Sendo assim, os dados examinados nos forneceu subsídios para que fortalecêssemos a hipótese de que as mulheres passaram a ocupar, cada vez mais, as classes escolares, sejam como alunas e aqui principalmente, como professoras, numa espécie de consequência de uma realidade imposta por estratégias devidamente localizadas na sociedade da época que deu legitimidade a elas para se tornarem necessárias e fundamentais para lecionar junto às crianças, isto feito sob o efeito de questões acentuadas de gênero, sem a devida visibilidade ao processo de profissionalização. Foi como se ser mulher já trouxesse consigo a credencial para este trabalho docente. Contudo, por outro lado, no decorrer desse processo, também percebemos o quanto este trabalho fora fundamental para que elas ocupassem mais espaço na área educacional, sendo ele basilar para a entrada delas não só neste, mas em outros mercados de trabalho.

Diante disso, é interessante percebermos que o aumento do número de professoras nas escolas se dá a partir do momento que o governo brasileiro passa a tratar o desenvolvimento econômico do país, em particular, o seu processo de urbanização e industrialização como ponto principal de gestão, utilizando as professoras como meio para se chegar ao crescimento profissional, o qual se fazia necessário não apenas para os filhos da elite mais, porém agora também, para os filhos da classe trabalhadora.

Além disso, nesse contexto, a criação do Ministério dos Negócios e da Educação e Saúde Pública em 1930 e a publicação do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova em 1932, influenciaram diretamente na reestruturação da educação no país, no sentido de que a mesma teve que se adaptar às mudanças defendidas pelo governo do presidente Getúlio Vargas.

Assim, fizemos uso da metodologia da Análise de Discurso em Orlandi e Pêcheux e dos conceitos de estratégia, lugar e relação de poder em Certeau, para

melhor entendermos a realidade por trás desse aumento do número de professoras nas escolas, principalmente no ensino primário, inclusive percebendo certa continuidade deste feito ainda nos dias atuais.

Nessa análise acerca de rupturas e continuidades que fizeram parte da trajetória das professoras nas escolas do Brasil, desde o final da década de 20 e no decorrer da década 30 do século passado, pudemos compreender melhor aspectos importantes da formação delas, em especial, sua função social, verificando, ao mesmo tempo, nuances que nos levaram a perceber que a questão de gênero - aquiconcebido como uma construção social - fora determinante para que ocupassem principalmente as vagas de docentes das crianças.

Neste aspecto, o acesso à educação escolar trouxe em nossa pesquisa duas vertentes a se examinar: por um lado, a possibilidade de independência das mulheres, atuando diretamente na sociedade, sendo “útil” do ponto de vista profissional e buscando, cada vez mais seu espaço; mas, por outro, a constituição de limites impostos por um jogo de poder o qual existia (e ainda existe), numa tendência de, através das estratégias existentes na sociedade, determinar e controlar a aquisição do poder por parte delas. Contudo, isso não se concretizou em sua totalidade, afinal, ao longo dos anos, elas passaram a ocupar outros espaços, além dos determinados, não se limitando “apenas” à função de professora.

Desse modo, se antes as professoras estavam atuando, sobretudo, nas Escolas Primárias, já na década de 1930, começaram, mesmo que de modo devagar, a ocupar cargos considerados masculinos no âmbito educacional, se tornando docentes de outras etapas de ensino, além do ensino primário, diretoras (atualmente cargo cuja a nomenclatura é de gestora quando tratamos do ensino público), fazendo parte de Conselhos Educacionais e mesmo Secretárias de Educação, conforme percebemos hoje.

Vimos que no período analisado, houve um aumento considerável do quantitativo de mulheres nas Escolas Normais responsáveis pela formação de docentes para as escolas de Ensino Básico, tornando este espaço um lugar essencialmente feminino. Ao mesmo tempo, devemos considerar a preocupação com a formação técnica dessas professoras que nos é apresentada nos documentos da Diretoria Técnica de Educação, pois tal formação, levando em consideração o contexto da época, era muito ligada aos cuidados maternos e familiares. Sobre esse último ponto, foi interessante identificar, através da Análise de Discurso, a ideologia

machista atuante no campo de formação dessas profissionais, observando de modo crítico como isso ainda permanece enraizado hoje, no tratamento delas como “tias” e cuidadoras.

Dessa forma, a imagem da professora amorosa, compreensiva, amável e paciente, apesar do tecnicismo presente nos discursos de diretores de educação da época, fortalecido pelas falas da imprensa, se sobrepôs à profissionalização do magistério, gerando como consequência a desvalorização dessa profissão e profissional isso expresso sobretudo, nos salários mais baixos que recebiam. Adicionado a isso, fatores excludentes presentes no cotidiano escolar delas acabaram por limitar mais ainda sua valorização. Entretanto, como a vida é multifacetada, possuindo vários lados, as mulheres, inicialmente proibidas do direito de frequentar as escolas, posteriormente se tornariam maioria nelas, não somente como estudantes, mas, especialmente como docentes.

Atualmente, mediante análise dos dados, percebemos que elas ainda são maioria na docência escolar, porém, agora não somente no Ensino Primário como também nas demais etapas, apesar de ainda na formação do Ensino Superior, isso não acontecer. Esse último dado nos leva a defender que, há ainda muito a se lutar e se questionar em relação ao lugar da mulher professora na educação ou em qualquer área, pois, vivemos em uma sociedade desigual, baseada em relações de força nas quais o homem é colocado como superior, isso apesar das lutas e conquistas feitas e de, no Brasil, sermos maioria quantitativa nos dados acerca de população por gênero; mas, reiteramos: “diretores”, “gestores”, “reitores”, “secretários de educação”, “ministros”, “políticos” e tantos outros cargos na área pública, em especial, na educação, continuam a ser, em sua maioria, masculinos.

Não à toa, as professoras, mesmo conquistando sua independência financeira, têm sua rotina cansativa romantizada, como uma espécie de heroína (assim como era apresentada nos discursos do passado). Neste sentido, no imaginário popular ainda são vistas, não sem questionamentos, como a “tia” bondosa da família. Isso nos leva a concluir que muito se avançou, além dos limites impostos para nós, mas há muito o que mudar no sentido de igualdade de direitos e aqui me coloco como professora também, afinal, sempre fui minoria nas equipes de docentes do Ensino Médio, nas instituições que atuei e ainda atuo como professora (principalmente) e como coordenadora pedagógica, inclusive. Aliás, mesmo aquelas que desejem permanecer como professoras do ensino primário, também, e especificamente estas, devem ser

consideradas a partir de uma análise crítica da influência do gênero na estruturação da Escola.

Há, ao que se parece, uma carência da parte das próprias professoras de uma análise crítica da sua trajetória como profissional, da parte delas mesmas, muitas vezes percebemos uma romantização e um discurso de repetição daquilo que durante anos foi proferido pelos homens, ou seja, por uma sociedade machista, e que se sobressaiu fazendo o que, mesmo mulheres, repitam este discurso e, inclusive, o repitam. Conforme vimos em trechos analisados dos jornais, algumas mulheres, serem criticadas por atuarem, mesmo sendo professoras, para além da sala de aula, nos dias atuais, ainda é visto com certa inquietude e eu diria mesmo estranhamento, àquelas professoras que, não se limitando ao universo da sala de aula, ou mesmo desejosas de atuarem de forma mais abrangente em suas inquietudes e em seus anseios, buscam, cada vez mais espaços.

Conforme já sinalizamos anteriormente sobre Freire (1993) que defendia a luta das professoras, em especial, a emancipação das mesmas, destacando a separação entre o termo “tia” e a “professora”, o que, pode inclusive soar estranho para aqueles e aquelas que pouco conhecem ou mesmo não conhecem Freire e acreditam que, pelo fato do mesmo defender uma educação permeada pela atenção em relação às especificidades dos estudantes também defendeu um discurso onde o carinho e o amor da “tia” estava acima da profissionalização, leso engano, Freire (1993) sabia perfeitamente separar o verdadeiro significado da educação e, para nós aqui a parte que nos cabe, o papel da professora. O mesmo, sempre defendeu a mulher professora como profissional que era e sempre será, jamais, uma continuidade/ extensão da família do/da aluno/aluna.

Finalmente, se levarmos em consideração as continuidades e descontinuidades da legislação educacional do passado, percebemos que nós professoras ocupamos hoje mais espaços, atuamos em várias frentes, mas continuamos cotidianamente a sermos invisibilizadas em setores e cargos. Sendo assim, a Reforma Educacional de Carneiro Leão de 1928, como o Programa de Política Educacional de Aníbal Bruno de 1935 legitimaram a profissão de professora primária como essencial para o crescimento do país, no entanto, as profissionais

dessa área têm estrada para percorrer, haja vista que a expressão e a condição de “tia” ainda as perseguem.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, J. S. de. As relações de poder nas desigualdades de gênero na educação e na sociedade. **Série Estudos**, Campo Grande, n. 31, p. 165-181. jan/jun. 2011.
- ARANHA, M. L. de A. **História da educação e da pedagogia**. São Paulo: Moderna, 2006.
- ARAÚJO, M. C. de A. **A escola nova em Pernambuco**: educação e modernidade. Recife: Fundação Cultura Cidade do Recife, 2002.
- ARISTÓTELES. **Política**. São Paulo: Martin Claret, 2007.
- BLOCH, M. A. **Filosofia da educação nova**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1951.
- BOMENY, H. Novos talentos, vícios antigos: os renovadores e a política educacional. **Estudos Históricos - Os anos 20**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 11, p.24-39, 1993.
- BRANDÃO, H. N.; FANTI, M. da G. **Discurso**: Tessituras de linguagem e trabalho. São Paulo: Cortez, 2017.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 8 jan. 2023.
- BRASIL. **Decreto n. 19850, de 11 Abril de 1931**. Crêa o Conselho Nacional de Educação. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 1931. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19850-11-abril-1931-515692-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 18 jan. 2023.
- BRUNO, A. **Um programma de política educacional**: Exposição apresenada ao Exmo. Sr. Secretario do Interior do Estado de Pernambuco. Recife: Directoria Technica de Educação, 1935.
- BURKE, P. (org.). **A escrita da história**: novas perspectivas. Tradução: Magna Lopes. São Paulo: Editora Unesp, 2011.
- BUTLER, J. **Problemas de gênero**: feminismo e subversão da identidade. Tradução de Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.
- CERTEAU, M. de. **A Escrita da História**. Tradução: Maria de Lourdes Menezes. 3. ed. Rio de Janeiro: Forense, 2011.
- CERTEAU, M. de. **História e Psicanálise**: entre ciência e ficção. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.
- CERTEAU, M. de. **A invenção do cotidiano**: Artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 2019.
- CRESWELL, J. W. **Projeto de Pesquisa Métodos Qualitativo, Quantitativo e Misto**. Porto Alegre: Editora Artemed, 2007.

DIÁRIO DE PERNAMBUCO. [Edição 1935]. Disponível em:  
<http://bndigital.bn.gov.br/hemeroteca-digital/>. Acesso em: 10 jan. 2023.

DIÁRIO DE PERNAMBUCO. [Edição 1930]. Disponível em:  
<http://bndigital.bn.gov.br/hemeroteca-digital/>. Acesso em: 10 jan. 2023.

DIÁRIO DE PERNAMBUCO. [Edição 1937]. Disponível em:  
<http://bndigital.bn.gov.br/hemeroteca-digital/>. Acesso em: 10 jan. 2023.

FAUSTO, B. **A História Concisa do Brasil**. 2. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2014.

FERNANDES, P.D.; OLIVEIRA, K. K. S. de. **Movimento Higienista e o atendimento à criança**. 2012. Disponível em:  
<https://simposioregionalvozesalternativas.files.wordpress.com/2012/11/priscila-movimento-higienista-e-o-atendimento-c3a0-crianc3a7a.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2023.

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**. Tradução: L. F. de A. Sampaio. 3. ed. São Paulo: Loyola, 1996.

FOUCAULT, M. **Arqueologia do Saber**. Tradução: L. F. Baeta Neves. Petrópolis: Vozes, 1969.

FOUCAULT, M. **Vigiar e Punir: história da violência nas prisões**. Petrópolis: Editora Vozes, 1987.

FOUCAULT, M. **História da sexualidade I: a vontade de saber**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2005.

FREIRE, P. **Professora sim, tia não: cartas para quem ousa ensinar**. [S.l.: s. n.], 1993.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed., São Paulo: Atlas, 2010.

GUERRA, V. M. L. Reflexão sobre alguns conceitos da análise do discurso da linha francesa. **Ensaio e Ciência**, Campo Grande, v. 7, n. 1, p. 217-232, 2003.

IBGE. **Estatísticas de Gênero: Indicadores sociais das mulheres no Brasil**. IBGE, 2018. Disponível em:  
<https://www.ibge.gov.br/estatisticas/multidominio/genero/20163-estatisticas-de-genero-indicadores-sociais-das-mulheres-no-brasil.html?=&t=o-que-e>. Acesso em: 6 out. 2020.

INEP. **A profissionalização do ensino na Lei nº 5692/71**. Brasília: INEP, 1982. Disponível em:  
<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002257.pdf>. Acesso em: 8 jan. 2023.

INEP. **Censo Escolar da Educação Básica**. INEP, 2021. Disponível em:  
[www.gov.br/inep/pt/br/aceso-a-informacao/dados-abertos/inep\\_data/estatisticas-censo-escolar](http://www.gov.br/inep/pt/br/aceso-a-informacao/dados-abertos/inep_data/estatisticas-censo-escolar). Acesso em: 20 dez. 2022.

JORNAL DO RECIFE. [Edição de 1935]. Disponível em:  
<http://bndigital.bn.gov.br/hemeroteca-digital/>. Acesso em: 10 jan. 2023.

- JORNAL DO RECIFE. [Edição de 1937]. Disponível em: <http://bndigital.bn.gov.br/hemeroteca-digital/>. Acesso em: 10 jan. 2023.
- LE GOFF, J. **História e Memória**. Tradução: Bernardo Leitão. 3. ed. Campinas: UNICAMP, 1994.
- LOPES, E. M. T.; FARIAS FILHO, L. M. de.; VEIGA, C. G. **500 anos de Educação no Brasil**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação**: Uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis: Vozes, 1997.
- LOURO, G. L. Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas. **Pro-posições**, v. 19, n. 2, maio/ago. 2008. Acesso em: 14 de junho 2022.
- LOURO, G. L. **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.
- MANIFESTO DOS PIONEIROS DA NOVA EDUCAÇÃO. 1932. Disponível em: <https://www.educabrasil.com.br/manifesto-dos-pioneiros-da-educacao-nova/>. Acesso em: 10 jan. 2023.
- MAZZOTTI, A. J. A.; GEWANDSZNAJDER, F. **O Método nas Ciências Naturais e Sociais**: Pesquisa Quantitativa e Qualitativa. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.
- MOSCOVICI, S. **A representação social da psicanálise**. Tradução: Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.
- NAGLE, J. **Educação e Sociedade na Primeira República**. São Paulo: Fundação Nacional do Material escolar, 1974.
- ORLANDI, E. P. **Análise do Discurso**: princípios e procedimentos. 10. ed. Campinas: Pontes Editores, 2012.
- PECHÊUX, M. O discurso: estrutura ou acontecimento. 5. ed. Campinas: Pontes Editores, 2008.
- PERNAMBUCO. (Estado). **Organização da educação no Estado de Pernambuco: justificação, lei orgânica, explicação e comentários, opiniões de associados e da imprensa**. Recife: Imprensa Oficial, 1929.
- PESSOA, M. S. A. **A educação durante a república velha em Pernambuco**: um estudo sobre a Reforma Educacional de Carneiro Leão entre os anos 1928 e 1930. 2015. 140 páginas. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, 2015.
- PILETTI, C. **História da Educação**: de Confúcio a Paulo Freire. São Paulo: Contexto, 2016.
- PINTO, C. R. J. Feminismo, história e poder. **Rev. Sociol. Polít.**, Curitiba, v. 18, n. 36, p. 15-23, jun. 2010.
- POPKEWITZ, T. S. **Reforma Educacional**: uma política sociológica e conhecimento em educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

PRIORE, M. D. (org.). História da Mulheres no Brasil. 5 ed. São Paulo: Contexto, 2001.

ROCHA, M. B. M. da. Os pioneiros da educação e a nova matriz de modernidade. *In:* ROCHA, M. B. M. da. **Matrizes da modernidade republicana**: cultura política e pensamento educacional no Brasil. Campinas: Autores Associados: Brasília, DF: Editora Plano, 2004. p. 133-183.

SAVIANI, D. História das Ideias pedagógicas no Brasil. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

SCOTT, J. Gênero: uma categoria útil para análise histórica. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/71721>. Acesso em: 6 out. 2020.

SCHWARCZ, L. M. **Sobre o autoritarismo brasileiro**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

VEIGA, I. A. (org.). **Caminhos da profissionalização do magistério**. Campinas: Papyrus, 1998.

VEIGA, I. A., Amaral, A. L. (orgs.). **Formação de professores**: Políticas e Debates. Campinas: Papyrus, 2002.

VILLELA, H. de O. S. A Primeira Escola Normal do Brasil: concepções sobre a institucionalização da formação docente no século XIX. *In:* ARAUJO, J. C. S.; FREITAS, A. G. B. de; LOPES, A. P. C. (orgs.) **As Escolas Normais no Brasil**: do Império à República. Campinas: Alínea, 2008. p. 29-45.

### APÊNDICE A – ESTADO DO CONHECIMENTO I

<b>Teses e dissertações Programa de Pós-graduação em educação da UFPE com conteúdo referente à questão do magistério feminino.</b>	
<b>ANO</b>	<b>TESE / DISSERTAÇÃO</b>
2019	Representações sociais de relações de gênero de professoras/es da educação infantil. Autora: SANTOS, Ana Célia de Sousa.
2019	Processos de (re)construção da identidade profissional docente de professoras de música da educação básica na Região Metropolitana do Recife: histórias de vida escritas em uma trama polifônica. Autora: PEREIRA, Valdiene Carneiro.
2017	Que saudade da professorinha: história e memória da escolarização das normalistas Niteroienses e Recifenses. Autora: FIGUEIRÔA, Ana Paula Rodrigues.
2016	Resiliência no contexto da prática pedagógica de professoras de escolas públicas municipais do Recife. Autora: REZENDE, Enivalda Vieira dos Santos.
2009	Avaliação processual: um estudo das representações sociais de professoras da rede municipal de ensino do Recife. Autora: GUERRA, Gleice Kelly de Souza.
2013	Professora de educação infantil: representações sociais e identidade profissional. Autora: SILVA, Idélia Manassés de Barros.
2014	Campo da educação inclusiva em São José dos Campos-SP (1989 a 1998). Autores: COSTA, Rosália Aparecida Simões Santana da; SIMÕES, José L.

## APÊNDICE B - ESTADO DO CONHECIMENTO II

<b>Teses e Dissertações do Portal Capes com conteúdo referente à questão do magistério feminino.</b>	
<b>ANO</b>	<b>TESE / DISSERTAÇÃO</b>
2018	Invenção do magistério público feminino paulista: Mestra Benedita da Trindade do Lado de Cristo na trama de experiências docentes (1820-1860). Autora: MUNHOZ, Fabiana Garcia.
2018	A inserção das mulheres no magistério capixaba: desdobramentos possíveis no trabalho docente no Estado do Espírito Santo (1845-1920). Autora: ALVARENGA, Elda.
2016	As influências do trabalho docente feminino na cultura escolar do Extremo Oeste Paulista (1932- 1960). Autor: MARIANO, Jorge Luis Mazzeo.