



FORTALECENDO AS DIFERENÇAS: a educação escolar e a reprodução das desigualdades de gênero na Lei Orgânica do Ensino Secundário (1930-1940)

Jorge Luiz Zauski¹
Rosemere Moreira²

Resumo

As propostas educacionais de um país, Estado e cidade, localidade, dentre outros, diz muito sobre a concepção que sociedade tem dela mesma em cada contexto histórico. Com o interesse em perceber parte das concepções existentes no Brasil durante as décadas de 1930-1940, este texto visa apresentar uma reflexão sobre as propostas contidas na Lei Orgânica do Ensino Secundário de 1942, e com o uso da categoria gênero, buscamos perceber as intencionalidades de reforços das distinções e desigualdades de gênero já estabelecidas socialmente.

Palavras-chave: Desigualdade. Ensino. Gênero. Legislação.

STRENGTHENING THE DIFFERENCES: school education and the reproduction of gender inequalities in the Organic Law of Secondary Education (1930-1940)

Abstract

The educational proposals of a country, state and city, locality, among others, tells a lot about the conception that society has of itself in each historical context. With the interest in perceiving part of the conceptions existing in Brazil during the 1930s and 1940s, this text aims to present a reflection on the proposals contained in the Organic Law of Secondary Education of 1942, and with the use of the gender category, we seek to perceive intentionalities of reinforcements of the distinctions and inequalities of gender already established socially.

Keywords: Inequality. Teaching. Genre. Legislation.

¹ Doutorando em História – UDESC. Mestre em História pela Unicentro. Graduado em História Unicentro, 2008, Ciências Sociais Faculdades Guarapuava, 2015. Professor rede básica do ensino do Estado do Paraná. E-mail: jorgezaluski@hotmail.com.

² Doutora em História UFSC. Professora do PPGH Unicentro. E-mail: rosemerilmoreira@gmail.com.

As demarcações históricas que incidem sobre os corpos, seus limites e fronteiras, estão presentes em todos os espaços sociais. Como assinala Pierre Bourdieu, (2000, p. 60), “[...] a submissão política está inscrita nas posturas, nas dobras do corpo e nos automatismos do cérebro”. A escola é uma das instituições que, além de propor o aprendizado em torno dos saberes científicos, é um lugar utilizado para construir, reforçar, ressignificar, e/ou negociar posicionamentos, hierarquias e diferenças de gênero.

Guacira Lopes Louro, (1997, p. 75) nos fala “[...] sobre a educação escolar como um processo ‘generificado’, ou seja, como uma prática social que é constituída e constituinte dos gêneros”. Não podemos esquecer que essas instituições agem tanto nos/as estudantes como nos/as professores/as. Ao tecer uma breve discussão sobre a escola e a representação do magistério no Brasil, ao longo do século XX, Louro destaca que:

[...] a escola, como um espaço social que foi se tornando, historicamente, nas sociedades urbanas ocidentais, um *locus* privilegiado para a formação de meninos e meninas, homens e mulheres é, ela própria, um espaço generificado, isto é, um espaço atravessado pelas representações de gênero. (LOURO, 1997, p. 77)

Adla Betsaida Teixeira, (2010, p. 48) destaca que a “[...] escola arquiteta, de acordo com sua micropolítica, ações que ‘magistram’ o gênero marcando profundamente as vidas escolar e profissional de discentes e docentes”. Assim sendo, as demarcações de gênero, construídas ou reforçadas na escola, incidem nas pessoas e manifestam-se em outras atividades em grupo. Para Maria Eulina Pessoa de Carvalho (2010), por meio da utilização do gênero como categoria, é possível compreender também fatores que contribuem para o sucesso ou fracasso escolar. Segundo a autora, “[...] as definições diferenciais de habilidades masculinas e femininas, bem como a valorização das primeiras e desvalorização das últimas são reproduzidas na escola” (CARVALHO, 2010, p. 242). Diferenças essas que produzem efeitos em outras atividades escolares. Eustáquia Salvadora de Sousa e Helena Altmann, (1999, p. 60) ao refletirem sobre as aulas de educação física, destacam que: “Quando meninos e meninas praticam juntos algum esporte, parece haver expectativa de que as práticas e os espaços esportivos sejam dominados por meninos”.

Evidenciamos que as relações pautadas na diferenciação e hierarquia dos corpos classificados como masculinos/femininos estão presentes na construção das instituições. As diferenças com base em um corpo anatomizado, hierárquicas e auto excludentes, existentes na construção feminino/masculino, foram utilizadas pela educação escolar como uma maneira de reforçar as diferenças contidas nas posturas corporais, vestuário, e ensinamentos sobre

comportamento sexual e demais relações vivenciadas que são produtos de gênero. Em uma sociedade marcada pelas desigualdades de gênero, compactuamos com o posicionamento de Carvalho ao afirmar que “[...] é importante lembrar que a história da educação das mulheres foi marcada pela exclusão e, posteriormente (bem recentemente), pela inclusão com segregação” (CARVALHO, 2010, p. 238).

Analisando a História da Educação escolar do Brasil, conforme o posicionamento de Márcia Maria Lopes de Souza, et al, (2010, p. 76) observamos que o “[...] sistema educacional é um grande reprodutor de valores definidos por ideias hegemônicas que perpetuam o domínio através da permanência das desigualdades, justificando as diferenças como fenômenos naturais”. Partindo destas premissas, nos focamos na necessidade em identificar as propostas legais que sustentaram a educação escolar brasileira nas décadas de 1930-1940, e que contribuíram para as distinções de gênero.

Para isso, neste texto, discutimos as propostas que levaram à construção das primeiras legislações educacionais do ensino básico ao longo do século XX, e ainda, como através das leis foram utilizadas alternativas que buscavam afirmar e marcar diferenças de gênero. Tais reflexões são importantes sob o propósito de perceber continuidades ou rupturas em normativas elaboradas em contextos posteriores. Tais investigações são significativas para perceber como, em um contexto social, as leis que regulamentavam o sistema de ensino passaram a interpretar e (re)significar a educação de crianças, adolescentes, jovens e adultos de todo o país.

Políticas educacionais do Brasil (1930-1940): primeiras indagações

Propor um debate sobre o sistema educacional brasileiro não envolve apenas questões pedagógicas e o que é pensado como necessário ou não, para a aprendizagem da população. O sistema educacional adotado em um país, cidade, região, etc., diz sobre a concepção que a sociedade tem dela mesma, em determinado período histórico. Conforme Norbert Elias, (1994, p. 13) a sociedade é constituída a partir das relações entre os indivíduos que, segundo o autor, “[...] ela só existe porque existe um grande número de pessoas, só continua a funcionar, porque muitas pessoas, isoladamente, querem e fazem certas coisas”. Ou seja, para compreendermos as necessidades e interesses educacionais de cada época, devemos refletir sobre cada contexto: a construção das propostas, os enunciados e discursos, as intencionalidades, os interesses dos diversos grupos, as continuidades e/ou rupturas destas propostas, e, para o que nos interessa nesta

pesquisa, de como estes projetos influenciaram, construíram e/ou reforçaram a dicotomia do gênero.

Destacamos a necessidade em percebermos as mudanças e/ou continuidades no sistema de ensino, presentes em regimentos, decretos e leis. Observamos que em meio a algumas rupturas podem existir continuidades de determinadas ações e/ou ensinamentos que já estavam internalizadas socialmente, muitas vezes vistas como naturais e que irão influenciar as relações sociais e as percepções sobre o mundo social que estão inseridos/as.

Demerval Saviani, (2007) em sua obra “História das ideias pedagógicas no Brasil”, defende que até a década de 1930 não existiu um debate consistente sobre a educação brasileira. A primeira medida em forma de lei realizada no Brasil foi em 1827, com o ensino elementar, e este perdurou até o início do século XX. Tanto no período imperial, como nos primeiros anos da república, a educação escolar foi motivo de discussões, mas que pouco trouxe contribuições. Apenas a partir de 1924, com a criação da Associação Brasileira de Educação (ABE), e com os debates promovidos pelos seus integrantes, passaram a ser elaboradas propostas que visavam atingir de maneira mais ampla o território brasileiro. (SAVIANE, 2007).

Segundo Otaíza Romanelli, (1998) um dos momentos de intensos questionamentos, responsável por novas definições sobre a educação escolar no Brasil, ocorreu na década de 1930. Parte considerável do que foi discutido e elaborado nesse período permaneceu em legislações posteriores, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação 5.692 de 11 de agosto de 1971. (ROMANELLI, 1998) Para Bárbara Freitag, (2005) o Brasil na década de 1930 apresentou uma aceleração na produção de bens de consumo junto à ampliação do número de empresas. O analfabetismo neste período passou a ser visto como um dos problemas sociais do país, frente às ofertas de trabalho que exigiam trabalhadores/as com instrução escolar mínima e/ou técnica. (FREITAG, 2005, p. 14) Conforme Maria Célia Marcondes de Moraes, durante o governo de Getúlio Vargas (1930-1945) foram elaboradas propostas que influenciaram o sistema de ensino, dentre elas, logo no primeiro ano de seu governo, a criação do Ministério da Educação e da Saúde Pública – MES. Ministério esse que, segundo MORAES, (1992, p. 22), “[...] se constituiu em uma das primeiras medidas do Governo Provisório que permitiram ao Estado nacional e capitalista em formação uma atuação mais objetiva em relação aos problemas educacionais do País”.

Francisco Campos, advogado, professor e com influentes relações na política do país, ficou responsável pela elaboração de propostas, supervisão e regulamentações para o ensino do país.

(ROMANELLI, 1998, p. 135) Em 1931, a Reforma Francisco Campos, como ficou conhecida, propôs várias mudanças na educação, entre elas a fixação de séries, laicidade do Estado e aumento do número de anos do ensino escolar. Para Norberto Dallabrida, (2009, p. 185), “[...] essas medidas procuravam formar estudantes secundaristas autorregulados e produtivos, em sintonia com a sociedade disciplinar e capitalista que se consolidava, no Brasil, nos anos de 1930.” Em contrapartida, essas primeiras medidas não foram recebidas de maneira satisfatória. Dentre os motivos é apontada a ausência de uma estrutura sólida que atendesse às diferenças de idade e condição social, e que pudesse realmente oferecer uma escola pública, gratuita e de qualidade. (ROMANELLI, 1998, p. 143) A partir dessas constatações, um grupo de civis, em sua maioria composto por professores/as, em março de 1932 redigiram uma carta ao Ministério da Educação. Nesse grupo estavam Fernando de Azevedo e Anízio Teixeira, intelectuais e professores, juntos a outras vinte e quatro pessoas. Segundo Romanelli, (1998, p. 145), tal insatisfação deu início ao que ficou conhecido como o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. Questionavam o sistema de ensino brasileiro e as desigualdades sociais existentes. Conforme Fernandes de Azevedo (2006, p. 190), esses intelectuais acreditavam que a realidade social não era condizente com as propostas da Reforma Francisco Campos. Esse momento foi significativo para os debates sobre a educação brasileira. Esse período, segundo Dallabrida e Gladys Mary Ghizoni Teive, (2012, p. 49) “[...] explicitou posições e disputas no campo educativo, provocando debates educacionais, especialmente entre liberais escolanovistas e católicos.”

Diante desse manifesto, podemos perceber também o crescimento da participação das mulheres no debate político. Reflexos das manifestações realizadas no início do século e que deram maior visibilidade à participação das mulheres. Como destaca Cássia Barbosa de Araújo, o movimento de mulheres vinha crescendo e mobilizava-se de maneira a romper com várias das desigualdades. (ARAUJO, 2003, p. 136) Para Diana Gonçalves Vidal, a participação das mulheres foi um tanto restrita. Segundo a autora:

A presença feminina restringiu-se a três mulheres: Cecília Meireles, poetisa conhecida, responsável pela coluna Página de Educação, do Diário de Notícias do Rio de Janeiro; Armanda Álvaro Alberto, companheira de Edgar Sussekind de Mendonça e proprietária da Escola Regional de Meriti, concebida como uma das principais iniciativas particulares no âmbito da Escola Nova no Brasil; e Noemy Silveira, Diretora do Serviço de Psicologia Aplicada do Departamento de Educação do Estado de São Paulo. (VIDAL, 2013, p. 580)

Destacamos que, por mais que tenha existido a participação de poucas mulheres, de forma direta, na reivindicação “dos pioneiros da educação”, (dos/as pioneiros/as da educação) a

V.6, n. 1. p. 05-30, jan./abr. 2017.

integração das três citadas acima, foi de extrema importância para dar visibilidade à participação das mulheres na vida pública. Pontos estes que podem ser percebidos quando Vidal defende que o grupo pretendia fazer com que o documento chegasse ao conhecimento de todos/as. Segundo Vidal, (2013, p. 579), “[...] a ação pretendia alcançar a maior difusão possível no território nacional. Cecília Meireles, por exemplo, fez com que o documento fosse publicado no Diário de Notícias, no Rio de Janeiro.”.

Essas insatisfações pouco interessaram aos representantes do governo nesse momento. Apenas na década de 1940 foram tomadas novas atitudes governamentais frente à situação do ensino no Brasil, mas que não condiziam com as propostas do chamado grupo dos Pioneiros da Educação. Contrários ao posicionamento dos/as Pioneiros da Educação, o governo, junto ao Ministério da Educação e Saúde, passa a desenvolver propostas para atender o ensino profissionalizante. Marcia Cristina Piana (2009) destaca que desde a década de 1910 havia sido desenvolvido o ensino profissionalizante no Brasil, mas como forma de distinguir a população e manter os/as filhos/as da classe operária com uma educação limitada e que possuíssem a mesma mão de obra de seus/as criadores/as. Conforme afirma PIANA, (2009, p. 65), o “[...] ensino profissionalizante se tornou obrigatório para as indústrias e sindicatos a criação de escolas na esfera de sua especialidade para os filhos de seus operários ou associados.” Logo, tais ações apresentam a incorporação da população pobre na educação escolar, mas de maneira mais intensa, a formação de mão de obra e a manutenção da distinção de classe fortalecida pela escola. Tais medidas foram tomadas pelas Leis Orgânicas do ensino desenvolvidas por Gustavo Capanema, Ministro da Educação e Saúde do governo de Vargas, entre os anos de 1934-1945. A Reforma Capanema, como ficou conhecida, propunha:

- a) Decreto – lei 4.73, de 30 de janeiro de 1942: - Lei Orgânica do Ensino Industrial;
- b) Decreto – lei 4.048, de 22 de janeiro de 1942: - Cria o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial;
- c) Decreto – lei 4.244, de 09 de abril de 1942 – Lei Orgânica do Ensino Secundário;
- d) Decreto – lei 6.141, de 28 de dezembro de 1943: - Lei Orgânica do Ensino Comercial. (ROMANELLI, 1998, p. 154)

Maria das Graças de Almeida (1998) destaca que, além das questões vivenciadas na educação brasileira, deve ser observado que o mundo estava em plena 2ª Guerra Mundial. Segundo a pesquisadora, o governo Vargas propôs uma série de medidas de caráter ideológico que

iam de encontro aos princípios da igreja católica. Sobre essa ação do governo na educação, Almeida afirma que:

Em ambos os campos a educação é apontada como o instrumento para a regeneração do Estado. Nela residia a possibilidade e o controle da elite dominante e da massa dominada, grupos apontados como os responsáveis pela paz e coesão social. Na construção do "saber" dessa elite, a segurança do regime arbitrado; no controle do "saber" destinado às massas, a certeza de que este "saber" tinha em seus cânones a obediência e a fidelidade ao Estado. (ALMEIDA, 1998, p. 137)

Observamos, desta forma, a preocupação em manter uma ordem em todos os segmentos sociais. Antes da promulgação das leis, Capanema já demonstrava apoio a Vargas e o interesse em uma educação que estivesse vinculada à ordem e manutenção do sistema de classes. Ao analisar alguns discursos proferidos por Capanema, Almeida destaca que:

Capanema, em 1937, abordando o tema, traduz este ideário ao afirmar que a guarda e o controle sobre a educação seriam função do Estado, esclarecendo que a seu ver ela está longe de ser "neutra", deve tomar partido ou melhor, deve adotar uma filosofia e seguir uma tábua de valores. (ALMEIDA, 1998, p. 137)

Neste caso, Capanema estava reforçando um posicionamento condizente aos interesses do governo e não aos problemas na educação, pois suas propostas não visavam à garantia de uma educação para atender as questões sociais, mas sim, de como o governo percebia a educação como capaz de contribuir e fortalecer o próprio governo de Vargas.

Dentre os decretos-leis elaborados como medida para atender a educação escolar do país, o Decreto – lei 4.244, de 09 de abril de 1942 – Lei Orgânica do Ensino Secundário, diferente das demais que propunham ensino profissionalizante, foi a primeira legislação instituída de modo a organizar todo o sistema de ensino brasileiro. Diante disso, toda a instituição de ensino que não possuísse formação específica – técnica –, deveria ser organizada de modo a atender o currículo, carga horária e demais prescrições presentes na lei. A observação desta lei é de fundamental importância para percebermos as propostas de como deveriam ser organizadas as instituições escolares do país, uma vez que contribuiu para a formação de uma geração de estudantes. Conforme a Lei Orgânica do Ensino Secundário:

Capítulo I

Das finalidades do ensino secundário

Art. 1º O ensino secundário tem as seguintes finalidades:

1. Formar, em prosseguimento da obra educativa do ensino primário, a personalidade integral dos adolescentes.
2. Acentuar a elevar, na formação espiritual dos adolescentes, a consciência patriótica e a consciência humanística.

3. Dar preparação intelectual geral que possa servir de base a estudos mais elevados de formação especial. (BRASIL, 1942)

Percebemos as intenções do Estado principalmente no que diz respeito ao item 2 da citação acima: “Acentuar a elevar, na formação espiritual dos adolescentes, a consciência patriótica e a consciência humanística” (BRASIL, 1942), em que ficam explícitas as medidas para um ensino voltado aos valores ideológicos de Estado, dentre eles o patriotismo. Conforme Dallabrida e Teive, 2012, p. 50, “A Lei Orgânica do Ensino Secundário foi plasmada no apogeu do Estado Novo e estava ligada aos grupos de pressão que apoiaram a ditadura getulista e o ministro da educação e saúde, especialmente a Igreja Católica, por meio de representantes de sua hierarquia e do seu laicato.” Esses autores destacam a importância sobre a investigação desse documento, relacionada ao “[...] fato de explicitar escolhas de saberes e de comportamentos que devem ser, respectivamente, ensinados e inculcados pelas práticas escolares. As normas materializam políticas educativas e orientações pedagógicas do grupo político dominante.” (DALLABRIDA & TEIVE, 2012, p.50)

A partir desse documento, observamos, no que tange a finalidade do ensino secundário, que suas intenções se voltavam ao desenvolvimento de valores e à personalidade individual do/a estudante. A formação de qualidade e igualitária buscada pelo manifesto de 1932 é apontada como uma formação básica para a continuação dos estudos. A Lei Orgânica do Ensino Secundário de 1942 apresenta ainda:

Capítulo II

Nos ciclos e nos cursos

Art. 2º O ensino secundário será ministrado em dois ciclos. O primeiro compreenderá um só curso: o curso ginásial. O segundo compreenderá dois cursos paralelos: o curso clássico e o curso científico.

Art. 3º O curso ginásial, que terá a duração de quatro anos, destinar-se-á a dar aos adolescentes os elementos fundamentais do ensino secundário.

Art. 4º O curso clássico e o curso científico, cada qual com a duração de três anos, terão por objetivo consolidar a educação ministrada no curso ginásial e bem assim desenvolvê-la e aprofundá-la. No curso clássico, concorrerá para a formação intelectual, além de um maior conhecimento de filosofia, um acentuado estudo das letras antigas; no curso científico, essa formação será marcada por um estudo maior de ciências. (BRASIL, 1942)

Esses dois capítulos nos permitem perceber que existia uma preocupação voltada à continuidade aos estudos. A legislação vinha propondo uma educação que estabelecesse relações desde o ensino primário até uma formação mais específica. Gustavo Capanema propôs uma regulamentação e ordenação do ensino secundário, o qual deveria ser cumprido em sete anos e em duas etapas, ou dois ciclos como prescrito na lei. Inicialmente, após passarem pela formação

V.6, n. 1. p. 05-30, jan./abr. 2017.

inicial de 1ª a 4ª séries. Conforme a lei, após “[...] ter pelo menos onze anos, completos ou por completar, até o dia 30 de junho”. (BRASIL, 1942) poderiam ingressar no ensino ginásial de 1ª a 4ª séries, que propunha uma formação geral, e, após a aprovação deveria cursar o ensino colegial, com formação clássica ou científica. A referida legislação nos apresenta ainda o tempo escolar que os/as estudantes deveriam passar pelos diferentes níveis de instrução, recebendo a formação básica conforme a organização de disciplinas prescritas, conforme a tabela a seguir, “Disciplinas da Lei Orgânica de Ensino”.³

Tabela 01: Disciplinas da Lei Orgânica de Ensino.

Disciplinas conforme Decreto – lei 4.244, de 09 de abril de 1942 – Lei Orgânica do Ensino Secundário.	
GINASIAL 4 ANOS	
Disciplinas a serem cursadas Ginásial (primeiro ciclo)	I. Línguas: 1. Português. 2. Latim. 3. Francês. 4. Inglês. II. Ciências: 5. Matemática. 6. Ciências naturais. 7. História geral. 8. História do Brasil. 9. Geografia geral. 10. Geografia do Brasil. III. Artes: 11. Trabalhos manuais. 12. Desenho. 13. Canto orfeônico.
Primeira série	1) Português. 2) Latim. 3) Francês. 4) Matemática. 5) História geral. 6) Geografia geral. 7) Trabalhos manuais. 8) Desenho. 9) Canto orfeônico
Segunda Série	1) Português. 2) Latim. 3) Francês. 4) Inglês. 5) Matemática. 6) História geral. 7) Geografia geral. 8) Trabalhos manuais. 9) Desenho. 10) Canto orfeônico.
Terceira Série	1) Português. 2) Latim. 3) Francês. 4) Inglês. 5) Matemática. 6) Ciências naturais. 7) História do Brasil. 8) Geografia do Brasil. 9) Desenho. 10) Canto orfeônico.
Quarta Série	1) Português. 2) Latim. 3) Francês. 4) Inglês. 5) Matemática. 6) Ciências naturais. 7) História do Brasil. 8) Geografia do Brasil. 9) Desenho. 10) Canto orfeônico.
Disciplinas conforme Decreto – lei 4.244, de 09 de abril de 1942 – Lei Orgânica do Ensino Secundário.	
DOS CURSOS CLÁSSICO E CIENTÍFICO – 3 anos	
Disciplinas a serem cursadas Ginásial (segundo ciclo)	I. Línguas: 1. Português. 2. Latim. 3. Grego. 4. Francês. 5. Inglês. 6. Espanhol. II. Ciências e filosofia: 7. Matemática. 8. Física. 9. Química. 10. Biologia. 11. História geral. 12. História do Brasil. 13. Geografia geral. 14. Geografia do Brasil. 15. Filosofia. III. Artes: 16. Desenho.
ENSINO CLÁSSICO	
Primeira Série	1) Português. 2) Latim. 3) Grego. 4) Francês ou inglês 5) Espanhol. 6) Matemática. 7) História geral. 8) Geografia geral.
Segunda Série	1) Português. 2) Latim. 3) Grego. 4) Francês ou inglês 5) Espanhol. 6) Matemática. 7) Física. 8) Química. 9) História geral. 10) Geografia geral.
Terceira Série	1) Português. 2) Latim. 3) Grego. 4) Matemática. 5) Física. 6) Química. 7) Biologia. 8) História do Brasil. 9) Geografia do Brasil. 10) Filosofia
ENSINO CIENTÍFICO	
Primeira série	1) Português. 2) Francês. 3) Inglês. 4) Espanhol. 5) Matemática. 6) Física. 7) Química. 8) História Geral. 9) Geografia Geral. 10) Desenho.
Segunda série	1) Português. 2) Francês. 3) Inglês. 4) Matemática. 5) Física. 6) Química. 7) Biologia. 8) História Geral. 9) Geografia Geral. 10) Desenho.
Terceira série	1) Português. 2) Matemática. 3) Física. 4) Química. 5) Biologia. 6) História do Brasil. 7) Geografia do Brasil. 8) Filosofia. 9) Desenho.

Fonte: Decreto – lei 4.244, de 09 de abril de 1942 – Lei Orgânica do Ensino Secundário. Org. ZALUSKI, 2016.

A proposta de divisão por série e faixa etária faria com que o tempo escolar fosse estruturado de maneira a aprender todos os conhecimentos necessários, tanto para a idade como para a série do qual estivessem matriculados/as. Estando no ensino ginásial, a formação geral

³ A organização do anexo (Tabela 01) foi composta com base no Decreto – lei 4.244, de 09 de abril de 1942 – Lei Orgânica do Ensino Secundário. Capítulo IV, Título II da estrutura do ensino secundário, Capítulo II, do Curso Ginásial, disponível no Anexo A, e, Capítulo II, dos cursos clássico ou científico, durante três anos de ensino.

destes/as estudantes carregava a expectativa de que atingissem os conhecimentos básicos,⁴ o que deveria fazer com que cada instituição organizasse o horário de funcionamento das escolas de modo a atender as propostas estabelecidas na legislação.

Com a obrigatoriedade do ensino, as instituições de ensino de todo o país passaram a definir o tempo do qual os/as estudantes ficariam na escola, e ainda, dentro desse tempo cronometrado, se articulavam outros tempos, como o de aprender, o da infância, o da adolescência, dentre outros. Segundo Vinão Frago *apud* Guacira Lopes Louro, (1996, p. 124), "[...] articulando-se aos outros tempos sociais, o tempo escolar precisa ser interiorizado por estudantes e mestres, é enfim, um tempo que se tem que aprender". E como nos indica Jacques Revel, a partir da existência de uma pluralidade de contextos, (REVEL, 1998, p. 27) onde tais normativas atingiriam e/ou chegariam de diferentes maneiras e/ou tempos as mais diversas localidades, até somarem-se a ações diretas nos sujeitos.

Cada escola deveria reorganizar-se para atender a formação básica de cada ciclo de ensino. Percebemos que a educação apresentada na Lei Orgânica do Ensino Secundário de 1942 não propunha distinções sociais, pois consistia em uma proposta de ensino público e gratuito. Entretanto, a letra da lei não garantiria que todos/as tivessem as mesmas condições de frequentá-lo. Em relação à organização das disciplinas, exigida pela Lei Orgânica do Ensino Secundário de 1942, observamos que a referida legislação propunha uma distinção na educação entre crianças e adolescentes compreendidas a partir da dicotomia de gênero. Tais diferenças podem ser evidenciadas como uma resposta às reivindicações sociais que visavam ao acesso das meninas, adolescentes, jovens e mulheres na escola. Entretanto, tais regulamentações agiram de forma significativa nos corpos de crianças e adolescentes.

A Lei Orgânica do Ensino Secundário e as desigualdades de gênero.

A escolarização proposta pela Reforma Capanema propunha que os/as estudantes tivessem, a partir dos doze anos, uma formação voltada à profissionalização. Além das disciplinas que compunham a legislação, a Lei Orgânica do Ensino Secundário de 1942, no seu título II, “dos programas das disciplinas”, estabeleceu outras obrigações que as escolas deveriam cumprir além daquelas apresentadas na tabela 01, ou, até mesmo com atividades diferenciadas nas

⁴ No que se refere sobre o ano letivo, Art. 28, inciso primeiro, “períodos letivos, de 15 de março a 15 de junho, e de 1 de julho a 15 de dezembro,” e” Capítulo X, da limitação e distribuição do tempo dos trabalhos escolares: Art. 39. Os trabalhos escolares não excederão a 24 (vinte e quatro) horas semanais no curso ginásial e a 28 vinte e oito horas semanais nos cursos clássico e científico.”

instituições. Entre elas a Educação Física que, segundo a lei, deveria constituir “[...] uma prática educativa obrigatória, para todos os alunos de curso diurno, até a idade de vinte e um anos.” (BRASIL 1942) Devendo ser realizada como uma atividade que não compunha o rol das chamadas disciplinas.

Denise Aparecida Corrêa (2009), analisa as concepções sobre a Educação Física escolar no estado de São Paulo durante os anos de 1930-1954, o qual que abarca os dois governos de Vargas. Corrêa afirma que a Educação Física, como prática escolar desenvolvida no Brasil, esteve envolta nas concepções militares e na busca por uma eugenia social. Uma preparação de indivíduos/as fisicamente sadios. Para Corrêa, (2009, p. 32) “[...] a Educação Física, especialmente aquela desenvolvida no âmbito escolar, se mostrava como um lócus privilegiado.” Sobre a formação dos/as docentes, Corrêa, (2009, p. 61) identificou que “[...] a influência militar na formação docente em Educação Física contou mais uma vez com o empenho de Capanema e se fez notar a criação da Escola Nacional de Educação Física e Desportos (ENEFD), na Universidade do Brasil, em abril de 1939.” Questões estas que nos levam a compreensão de que antes da promulgação das leis estabelecidas pela Reforma Capanema, já existia uma preocupação em desenvolver a Educação Física voltada ao militarismo.

As atividades de Educação Física deveriam cumprir regulamentações militares e do desporto. Atividades estas que deixavam explícitas as distinções de gênero. Conforme o Decreto-lei nº 3.199/1941, responsável por estabelecer as bases de organização dos desportos em todo o país, traz em seu artigo 54: “[...] às mulheres não se permitirá a prática de desportos incompatíveis com as condições de sua natureza, devendo, para este efeito, o Conselho Nacional de Desportos baixar as necessárias instruções às entidades desportivas do país.”(BRASIL, 1941)

Como integrante da formação dos/as estudantes deveria existir ainda a chamada Educação Moral e Cívica, conforme o capítulo VII da legislação:

Art. 22. Os estabelecimentos de ensino secundário tomarão cuidado especial e constante na educação moral e cívica de seus alunos, buscando neles como base do caráter, a compreensão do valor e do destino do homem, e, como base do patriotismo, a compreensão da continuidade histórica do povo brasileiro, de seus problemas e desígnios, e de sua missão em meio aos outros povos. (BRASIL, 1942)

Estas atividades, conforme Solange Aparecida Zotti, (2006, p. 09) cumpriam “[...] um papel ideológico importante no contexto do regime ditatorial do Estado Novo”, visando principalmente a exaltação do patriotismo. Não deveria ser ofertada em uma disciplina e/ou data específica, mas conforme apresenta a lei, “A educação moral e cívica não será dada em tempo
V.6, n. 1. p. 05-30, jan./abr. 2017.

limitado, mediante a execução de um programa específico” (BRASIL, 1942). Ou seja, a moral e o civismo deveriam estar articulados em todas as disciplinas e no cotidiano escolar, assim como a religião. No que trata a religião, nesse período existiu uma forte presença principalmente da igreja católica nos bancos escolares. Marcelo Pinheiro Cigales, (2014, p. 68) ao analisar manuais escolares da disciplina de sociologia elaborados por Amaral Fontoura e Fernando de Azevedo, identificou que a presença crista circundava as propostas educacionais. Conforme Cigales, Amaral Fontoura defendia que o Estado não deveria ser laico, sendo necessária a intervenção católica nos espaços escolares.

Observamos também que, ao propor uma educação com base na moral e no civismo, a Lei Orgânica do Ensino Secundário reforçava as desigualdades de gênero, pois destaca a valorização do homem para o desenvolvimento da nação e reafirmava a dicotomia público/privado em relação a homens e mulheres. A referida legislação, ao evidenciar a figura masculina como capaz de garantir as expectativas prescritas na lei, como o desenvolvimento do país, faria com que os estudantes recebessem uma educação que os deixassem aptos para ocupação de diferentes setores da sociedade. Fica evidenciada ainda em seu Capítulo V:

Art. 20. A educação militar será dada aos alunos do sexo masculino dos estabelecimentos de ensino secundário, ressalvados os casos de incapacidade física. Dar-se-á aos menores de dezesseis anos a instrução premilitar, e a instrução militar aos que tiverem completado essa idade.

Parágrafo único. As diretrizes pedagógicas da instrução premilitar e da instrução militar serão fixadas pelo Ministério da Guerra. (BRASIL, 1942)

Sobre os interesses nas instruções voltadas ao militarismo, observamos que neste período vivia-se a 2ª Guerra Mundial, e, a partir de 1939, o Brasil estreitava suas relações com os países em guerra, entrando definitivamente no confronto em 1942. A educação se encontrava mergulhada nesse contexto. Entre seus objetivos estavam a ideia de proteção do país e a formação de adolescentes que seriam futuros homens dispostos a possíveis confrontos. Tanto a disciplina de Moral e Cívica quanto a Educação Física estavam ligadas a essas premissas. Na escola, gradativamente, as atividades físicas ganharam aspectos voltados ao treinamento de um corpo a ser apto para a guerra. A Lei Orgânica do Ensino Secundário, ao propor a educação militar e associá-la aos corpos percebidos como masculinos, voltados principalmente para a guerra, não propunha somente a busca por preparo físico, mas denota uma concepção naturalizada sobre as diferenças de gênero. Uma vez que buscam construir os corpos masculinos a partir da ideia de

força, com gestual e normas de conduta específicas e demais características construídas nas relações do corpo masculino e a virilidade.⁵

Por outro lado, mesmo existindo algumas restrições, as práticas esportivas dentro e/ou fora da escola, conforme destaca Alice Milliat *apud* Vigarello, (2008, p. 226), “[...] dotam as meninas e as moças de uma saúde e de uma força que sem causar dano a sua graça natural, as tornam mais aptas a cumprirem no futuro o dever social que delas se espera.” Voltado como algo que iria realçar os traços percebidos como naturais aos corpos vistos como femininos, as mulheres poderiam gozar de tais atividades por estarem desenvolvendo e/ou melhorando seus corpos para gestarem os futuros filhos da pátria. Conciliavam-se, desta forma, ensinamentos que eram praticados dentro e fora da sala de aula. Como nos aponta Jane Soares de Almeida, (2007, p. 113) “[...] a função materna não mais era apenas biológica, mas social e patriótica, principalmente”.

A instrução militarizada deveria incidir sobre os corpos dos estudantes a partir de uma virilidade que deveria ser cumprida e aderida. Caso não exercessem determinados padrões que demonstrassem essa virilidade, colocavam em risco a própria masculinidade. Ou seja, virilidade e masculinidade são postas como sinônimos. (CARREIRAS, 1997)

No mesmo ano, o Decreto-Lei nº 4.642, de 2 de Setembro de 1942, em seu artigo primeiro, afirma que “A instrução premilitar é obrigatória para os alunos do sexo masculino, de idade entre doze e dezesseis anos matriculados em qualquer curso do primeiro ciclo do ensino de grau secundário.” (BRASIL, 1942) Ou seja, as concepções de força, coragem e resistência estavam direcionadas aos corpos percebidos como masculinos. Conforme aponta Rosemeri Moreira, ao serem atribuídas estas características à masculinidade, elas agiriam simbolicamente também sob os corpos ditos femininos, negando-os e afastando-os tanto da formação de um suposto corpo como masculino, como também da violência da guerra (MOREIRA, 2011)

Na sequência, o documento informa que:

Art. 2º A instrução premilitar compreenderá, além das noções gerais relativamente à organização e à vida militar, a instrução elementar de ordem unida sem arma e a iniciação na técnica do tiro.

Art. 3º Todos os estabelecimentos de ensino, públicos ou particulares, existentes no país, com mais de cinquenta alunos nas condições do art. 1º deste decreto-lei, são obrigados a manter um centro e instrução premilitar. (BRASIL, 1942)

⁵ Conforme Bourdieu, a construção do corpo e a diferenciação com base no sexo, ao marcar e significar os corpos visto como masculino, atribui-se características consideradas como valores masculinos dos quais os homens deveriam afirmar sua virilidade (força, coragem, capacidade reprodutiva). Segundo Bourdieu, “[...]ser homem, no sentido de vir, implica um dever-ser, uma virtus,[...]” das quais deveriam ser colocadas em prática nas relações cotidianas. BOURDIEU, Pierre. *A Dominação Masculina*. 6ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2009. p. 76.

Para tanto, as noções necessárias, no que compete ao Exército, deveriam ser passadas aos estudantes no que se refere à organização da vida militar. E mais, a distinção entre os corpos, tendo a projeção e relação entre o militar sendo exclusivamente para os corpos classificados como masculinos, como também o conhecimento do manuseio de armas, baseia-se ainda na capacidade e autorização para a guerra e violência. (PERROT, 1998) Pensar um corpo enquanto viril, e atribuir esta relação ao masculino, nos mostra como as classificações de gênero são autoexcludentes, pois da mesma maneira que autoriza e legitima os homens enquanto capacitados para a violência, o combate, a ação; exclui as mulheres e as colocam como incapacitadas de praticar o que foi definido como pertencente ao universo masculino. Leonardo Guedes Henn e Pâmela Pozzer Centeno Nunes (2013) analisam a forte presença dos pressupostos militares na educação brasileira, durante o Estado Novo: “[...] os militares utilizaram-se da sua disciplina, ensinada a eles dentro dos quartéis, para ajudar na normatização de regras dentro das escolas públicas e, construir, dessa maneira, alunos que respeitassem hierarquias.” (HENN & NUNES, 2013, p. 1047) Fica evidente que as construções sociais e a organização escolar baseavam-se na distinção dos corpos percebidos como pertencentes ao masculino ou feminino. A Lei Orgânica do Ensino Secundário, capítulo VII, da educação moral e cívica, título III, afirma que:

Do ensino feminino

Art. 25. Serão observadas, no ensino secundário feminino, as seguintes prescrições especiais:

1. É recomendável que a educação secundária das mulheres se faça em estabelecimentos de ensino de **exclusiva frequência feminina**.
2. Nos estabelecimentos de ensino secundário frequentados por homens e mulheres, será a educação destas ministrada em classes exclusivamente femininas. Este preceito só deixará de vigorar por motivo relevante, e dada especial autorização do Ministério de Educação.
3. Incluir-se-á, na terceira e na quarta série do curso ginásial e em todas as séries dos cursos clássico e científico, a disciplina de **economia doméstica**.
4. A orientação metodológica dos programas terá em mira **a natureza da personalidade feminina e bem assim a missão da mulher dentro do lar**. (BRASIL, 1942) Sem grifos no original.

Para Carvalho por um longo período, a educação escolar brasileira foi exclusivamente masculina, e isso fez com que as mulheres fossem excluídas do processo educacional. Conforme a autora, “[...] elas só conquistaram o direito à educação com a instituição da escolarização compulsória, no século XIX, mas foram incluídas em escolas, classes, ramos do ensino ou áreas curriculares separadas – caneta para os meninos, agulha para as meninas.” (CARVALHO, 2010, p. 238) Quando vigorada a Lei Orgânica do Ensino Secundário de 1942, a educação do ensino primário ainda não era obrigatória, e isso limitava ainda mais o acesso das mulheres à formação

V.6, n. 1. p. 05-30, jan./abr. 2017.

escolar, por consequência o número reduziria quanto ao ensino secundário. Por mais que a referida lei propusesse a necessidade de educar as crianças e os adolescentes, isso se dava a partir de estereótipos e interesses pautados nas distinções e delimitações de gênero. A relação do ensino com o corpo sexuado atribuía às crianças, adolescentes e jovens, como futuras mulheres que deveriam manter-se no lar. Reestabelecendo e/ou reforçando a relação naturalizada entre as mulheres e meninas e os cuidados domésticos e familiares.

Para Fúlvia Rosemberg (2012), esta educação diferenciada para crianças e adolescentes, pautada pela diferenciação entre feminino e masculino, foi desenvolvida até boa parte do século XX. Isso contribuiu também para a segregação das mulheres em outros espaços, fortalecendo determinadas atividades como naturais. Para a autora, existiu uma preocupação por parte do Estado em educar as meninas, adolescentes e jovens não para o conhecimento científico:

Combateu a educação diferenciada, com o argumento de que servia para relegar a mão de obra das mulheres ao “exército de reserva”, fazendo com que ocupassem postos com menor remuneração que os ocupados pelos homens no mercado de trabalho. Defendeu-se a ampliação da educação de meninas e moças, porque “mulheres educadas adiam a primeira gravidez, espaçam os partos, cuidam melhor dos filhos, impedem a reprodução do círculo vicioso da pobreza”, e porque “seus filhos são mais educados”. (ROSEMBERG, 2012, p. 339)

Ainda sobre estas concepções, podemos destacar também outros elementos que iam ao encontro de um ideal de mulher como extensão das atividades domésticas e da família. Ao analisar as desigualdades de gênero existentes nas relações de trabalho ao longo do século XX no Brasil, Maria Cristina Bruschini e Fúlvia Rosemberg (1982), destacam que estas desigualdades foram naturalizadas por meio das divisões estabelecidas na percepção dos corpos anatomizados, influenciando, tanto as atividades dentro de casa como aquelas exercidas por mulheres fora do lar. Segundo as autoras,

A mistificação do papel de esposa e de mãe concretizou-se mais facilmente na medida que a casa e família passaram a significar a mesma coisa, apesar de na verdade não serem: enquanto a casa é uma unidade material de produção e de consumo, a família é um grupo de pessoas ligadas por laços afetivos. (BRUSCHINI, & ROSEMBERG, 1982, p. 10)

Compreendemos que Lei Orgânica de 1942 foi estruturada tendo como fundamento as posições e hierarquias já construídas e sustentadas pelas diferenças e desigualdades de gênero. Além das obrigações apresentadas como naturais ao corpo dicotomizado como feminino ou masculino, as relações sociais vigentes no período reforçavam a delegação às mulheres dos

cuidados com a família. Desta maneira, a constituição da legislação, construída no sistema de ensino, estabelecia uma representação sobre as mulheres pautada pelo estereótipo da naturalização. Outro fator a ser apontado é como os valores atribuídos ao masculino foram (e são) inseridos na lei. Essa inserção representa uma tentativa de modelar e – ou manter determinados valores de um grupo da sociedade, como também deixa explícito a quem cabia – os espaços públicos e privados.

Cabe ressaltar aqui que, neste período, as mulheres já haviam conquistado o direito ao voto no Brasil.⁶ Nem todos/as aceitavam estas mudanças, passando a questionar ou reforçar a ideia de que o lugar das mulheres era no âmbito privado, familiar e doméstico. Esses interesses vão ao encontro das estrofes da canção “Ai que saudades da Amélia”, de Ataulfo Alves e Mario Lago de 1941. Coincidência ou não, na Lei Orgânica do Ensino era explícito o interesse em (re)construir Amélia(s). Como indica Débora Russi Frasquete e Ivana Guilherme Simili:

A separação das esferas com suporte nas características concebidas como naturais do homem para a razão, para os negócios da política, enfim para a vida pública e, para a mulher, os sentimentos, a docilidade, a delicadeza entre outros adjetivos, fez com que o mundo privado da casa e tudo o que lhe dizia respeito, fosse transformado em seu “lugar no mundo”. (FRASQUETE, & SIMILI, 2014, p. 02)

Destacamos que a existência desta preocupação em ofertar uma educação considerada feminina e voltada ao lar demonstra que aos poucos as mulheres estavam tendo acesso ao espaço público, evidenciando as reivindicações por parte de algumas lideranças do movimento das mulheres⁷ da época. De qualquer forma, nesse período, o Estado, através do Ministério da Educação, apresenta uma atenção especial à educação para as crianças, adolescentes e jovens mulheres. O que de certo modo, com o reforço de gênero feito pela escola, contribuiria para conter futuras reivindicações de acesso a diferentes espaços públicos. Como nos indica Joana Maria Pedro, (2005, p. 79), “[...] como o de votar e ser eleita, nos direitos sociais e econômicos – como o de trabalho remunerado, estudo, propriedade, herança.”

⁶ Conforme já apontado, Almeida analisa a participação política das mulheres no início do século XX. Entre as mulheres que lideraram movimentos em prol da participação política, Berta Lutz foi uma das mulheres que mais trouxe contribuições para a abertura política para as mulheres. Em meio a esse cenário de conquistas, temos no período de implantação da Lei Orgânica do Ensino Secundário o autoritarismo marcado pela ditadura varguista entre os anos de 1937-1945, e, durante este contexto não existiram eleições.

⁷ Rachel Soihet, (2012) ao realizar uma breve análise sobre as conquistas das mulheres no início do século XX, demonstra a existência de vários posicionamentos, pautas e interesses diversos. Diante disso, a utilização do termo movimento feminista é um tanto contraditório nesse período, pois colocaria todas as reivindicações em única pauta. Neste período existiram diferentes lideranças que se posicionavam enquanto pertencentes a um movimento de mulheres e que apenas em fins da década de 1960 apareceu como Movimento Feminista.

Ainda que com várias disparidades, Raquel Soihet destaca que a conquista da educação às mulheres traria oportunidades para que diminuíssem as desigualdades entre homens e mulheres. Conforme a autora:

A educação feminina, considerada essencial para a emancipação das mulheres, foi outro ponto de destaque da atuação das feministas que pleiteavam, para as mulheres, direitos idênticos aos dos homens, a fim de que estas dispusessem dos mesmos meios para o exercício do trabalho e, com isso, obtivessem a mesma remuneração. (SOIHET, 2012, p. 219).

Mesmo com todas as dificuldades enfrentadas pelas mulheres, a educação foi vista como uma das maneiras de se derrubar as fronteiras que privilegiavam os homens. Entretanto, naquele momento, a escola não garantia uma educação igualitária para futuros/as homens e mulheres. Outro obstáculo que precisava ser rompido.

Ao analisarem as ações de Gustavo Capanema durante o Estado Novo, especificamente para a educação das mulheres, Simon Schwartzman, Helena Bomeny e Vanda Costa (2000), destacam a existência de duas características gerais que direcionavam a educação escolar para as mulheres. Segundo as autoras, “[...] por um lado, haveria que proteger a família; por outro, haveria que dar à mulher uma educação adequada ao seu papel familiar.” (SCHWARTZMAN, BOMENY, 2000, p. 123) Ou seja, as propostas de Capanema não objetivavam a atuação das futuras mulheres fora do espaço doméstico. Segundo as autoras, as disciplinas cursadas para atender a Economia Doméstica consistiam em:

As aulas de higiene tratariam, entre outras coisas, de alimentos, vestuário, habitação, higiene da escola e do lar. A enfermagem consistia em ensinar cuidados com o doente, seu ambiente, visitas, tomar temperatura, pulso e injeções. A culinária ensinaria a preparar alimentos, doces, salgados, bebidas, sua ornamentação e maneiras de receber visitas. O programa de economia incluiria o estudo do custo de vida e salário, o salário do chefe de família e sua distribuição, a mulher no trabalho, importância, restrições. (SCHWARTZMAN, BOMENY, 2000, p. 123).

Percebemos que a educação pretendida por essas leis correspondia a intencionalidades da convivência em um mundo moderno. Junto à continuidade dessas leis, tais interesses ampliaram-se ainda na década de 1950. Segundo Ana Paula Vosne Martins, 1992, existiu no período a incorporação de um modo de vida burguês, onde, por intermédio da educação escolar em meio ao conservadorismo existente, as disciplinas escolares das quais meninas, jovens e mulheres frequentavam propunham aperfeiçoá-las para consumirem produtos modernos e, ainda, através dessa educação recebida, foi possível reforçar as diferenças já estabelecidas entre homens e mulheres. (VOSNE, 1992)

Desenvolvia-se, dessa forma, uma educação pensada através da distinção entre os corpos sexuados em que as relações da maternidade e os cuidados com os/as filhos/as, por exemplo, foram estendidas a enfermagem, como se os cuidados com o/a outro/as fossem deveres, naturalizados, das mulheres. A chamada Economia Doméstica seria um modo utilizado para reforçar o lugar das mulheres dentro da esfera privada, do lar, aprimorando o que já estava ancorada em uma natureza. Por outro lado, não descartamos que os ensinamentos promovidos através dessa disciplina, possam ter sido utilizados como forma de benefícios, como a busca por renda em atividades que não eram exercidas por homens, ou até mesmo, ainda que lentamente, mulheres conseguissem utilizar tais conhecimentos para conquistar o espaço público. Reiterando as colocações de Soihet, a educação escolar seria essencial para a emancipação das mulheres, mas ainda necessitava romper várias barreiras. (SOIHET, 2000)

A divisão do espaço escolar por gênero, como já citado, estava prevista legalmente. Mesmo as escolas mistas, sugeridas na legislação, deveriam organizar em salas divididas como turmas masculinas e femininas, ou então escolas específicas com ensinamentos direcionados. Segundo Elizabeth Amorim de Castro, (2006, p. 129), no estado do Paraná, a partir deste período, houve ampliação e construção de escolas, e todas estavam pautadas nas diferenças entre os corpos sexuados. Seja pela estrutura, matrículas direcionada por sexo, idade e condição social.

O crescimento de vagas gerou um novo problema, a ausência de profissionais qualificados para atender a nova demanda. Como uma das formas de solucionar tal entrave, no ano de 1946 foi aprovada a Lei Orgânica do Ensino Normal, destinado à formação de professoras para exercerem o magistério. No caso de Guarapuava, por exemplo, como aponta Sonia Vincentin e Carlos Herold Junior, (2012, p. 120), foi realizado o replanejamento das chamadas escolas normais, visando atender tanto a demanda de docentes, como também uma política desenvolvimentista levada a cabo na cidade. No entanto, por mais que estas diferenças representassem, por um lado, a limitação dos espaços destinados às mulheres, foi através da educação escolar que as mulheres conseguiram ter acesso a outros lugares, além do lar ou da igreja, únicos permitidos por um longo período. Segundo Louro, através da educação escolar muitas mulheres obtiveram suas primeiras conquistas na sociedade, mas diante disso passaram a enfrentar novas dificuldades. Para a pesquisadora:

Foi também dentro deste quadro que se construiu, para a mulher, uma concepção do trabalho fora de casa como ocupação transitória, a qual deveria ser abandonada sempre que se impusesse a verdadeira missão feminina de esposa e mãe. O trabalho fora de casa

seria aceitável para as moças solteiras até o momento do casamento, ou para as mulheres que ficassem sós - as solteironas e viúvas. (LOURO, 1997, 460)

Diante disso, percebemos que os incentivos em torno da educação foram ao encontro de ideias e diferenças hierárquicas que já vinham há algum tempo sendo pensadas com base nas diferenças sexuais. Mas ao mesmo tempo fez com que várias estudantes recebessem diferentes tipos de instruções que por muito tempo haviam sido a ela negados. Para as mulheres: “[...] mãe, esposa e professora eram papéis definidos, mas com esferas de atuação possuidoras de dimensões diferenciadas.” (VICENTIN, & HEROLD JUNIOR, 2012, p. 143) A relação do cuidado com os filhos foi estendida para a sala de aula. O corpo, destinado como natural para ser mãe e cuidado com os/as filhos/as, fez com que as mulheres fossem aceitas como professoras, mas, conforme observados os interesses educacionais, a sua formação, como também o que iriam ensinar, tanto para estudantes de turmas/escolas femininas e/ou masculinas, estavam limitadas pelas definições e distinções generificadas.⁸

Ainda sobre o período, é possível perceber que a elaboração de um currículo diferenciado expressa relação com as reivindicações de grupos de mulheres e algumas conquistas da época. Como destaca Rosa de Fatima Souza (2008), na medida em que mulheres tiveram alguns direitos garantidos após a intensa manifestação e luta por eles, existiram outras medidas voltadas a reforçar padrões de espaços, costumes e outras definições encarceradoras. A participação de mulheres na política, por exemplo, foi percebida por muitas pessoas no Brasil como um momento de crise nos valores da família brasileira. Segundo Souza:

Era preciso, portanto, restituir os valores femininos e o tradicional lugar da mulher. Para tanto, a educação foi vista como instrumento eficaz. Além disso, a própria vida doméstica vinha sendo alvo de investimentos de médicos e higienistas com o intuito de regradar costumes e instituir um modelo de organização familiar válido para toda a sociedade. (SOUZA, 2008, p. 180)

A educação desenvolvida para as futuras mulheres estaria voltada à manutenção de suas relações no espaço privado. Destacamos, ainda, que, por mais que existisse um debate em torno da educação pública e gratuita no Brasil, não existia a obrigatoriedade do ensino. Isso só foi

⁸ Mesmo existindo esta diferenciação entre atividades vistas como masculinas ou femininas, destacamos que várias mulheres ocuparam atividades que por muito tempo foram negadas oficialmente a elas, e/ou ainda, em vários momentos a conciliação das atividades domésticas e operárias por exemplo. Gradativamente as mulheres conquistaram diferentes espaços, Michelli Perrot, ao questionar “O que é um trabalho de mulher?” Nos apresenta contribuições para lançar diferentes olhares sobre os trabalhos realizados por várias mulheres. Sobre: PERROT, 2005. p. 125.

estabelecido a partir do Decreto – lei n.8.529 – de 2 de janeiro de 1946.⁹ Acreditamos que a partir da obrigatoriedade do ensino para as crianças de até 12 anos, fez com que mais crianças e adolescentes do gênero feminino tivessem acesso à educação escolar, e que na medida que passavam para outras séries teriam acesso a conhecimentos que contribuiriam para sua emancipação.

Mesmo que a Lei Orgânica do Ensino Secundário não garantisse ou direcionasse qual classe social a educação escolar deveria atender, no mesmo ano já haviam sido promulgados os seguintes decretos: Decreto – lei 4.73, de 30 de janeiro de 1942: - Lei Orgânica do Ensino Industrial, e Decreto – lei 4.048, de 22 de janeiro de 1942: - Cria o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial. Ambos os decretos são exemplos de regulamentações direcionadas para a população trabalhadora, a qual era vista como carente de instrução para a continuidade ou oferta do trabalho nestes setores. A Lei Orgânica do Ensino Industrial, em seu artigo primeiro, afirma que:

Esta Lei estabelece as bases de organização e de regime do ensino industrial que é o ramo de ensino, de grau secundário, destinado à preparação profissional dos trabalhadores da indústria e das atividades artesanais e ainda dos trabalhadores dos transportes, das comunicações e da pesca. (BRASIL, 1942)

Ou seja, a materialização das distinções sociais no sistema educacional já havia sido estipulada anteriormente pela Lei Orgânica do Ensino Secundário, pois a Lei Orgânica do Ensino Industrial e a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial já haviam sido direcionadas aos/às trabalhadores/as de um modo geral, principalmente aos/as que trabalhavam em fábricas. Conforme a Lei do Ensino Industrial, era necessário “[...] dar a trabalhadores jovens e adultos da indústria, não-diplomados ou habilitados, uma qualificação profissional que lhes aumente a eficiência e a produtividade. (BRASIL, 1942) Diante disso, podemos perceber que a referida legislação carrega uma dedicação especial para uma formação e ampliação da suposta eficiência como qualificação profissional, e de que estas refletiriam nas empresas com a ampliação da produção. Temos, desta maneira, uma educação que valorizava e direcionava-se as demandas das empresas privadas, voltada ao mercado.

⁹ Conforme o Decreto – lei n.8.529 – de 2 de janeiro de 1946, Título V, correspondente a gratuidade e obrigatoriedade do ensino primário, Capítulo I, ao dizer que: “Art. 41. O ensino primário elementar é obrigatório para todas as crianças nas idades de sete a doze anos, tanto no que se refere à matrícula como no que diz respeito à frequência regular às aulas e exercícios escolares.”

Importante observar que, por mais que a legislação estabelecesse uma educação voltada à continuidade dos estudos, a realidade era outra, existindo uma formação diferenciada conforme a condição social dos/as estudantes. No Paraná, além de já existir uma preocupação com o ensino profissional como a “Escola de Aprendizes e Artífices do Paraná”, desde 1910, eram ofertados cursos de alfaiataria, sapataria, marcenaria, pintura decorativa e escultura ornamental, e primeiro grau. Conforme Marlene Lucia Siebert Sapelli, (2008, p. 26), “[...] em 1942, o ensino ministrado nessa escola passou a ter dois ciclos: industrial básico e técnico-pedagógico e o Liceu passou a se chamar Escola Técnica de Curitiba.” No ano seguinte, junto a iniciativas do setor industrial, instalou-se no Paraná e em Santa Catarina, o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial – SENAI – para a qualificação de profissional. (SAPELLI, 2008, p. 27)

Em estudo sobre as mulheres trabalhadoras em indústrias de Curitiba, entre os anos de 1940-1960, Roseli Boschilia, (2010, p. 31), afirma que: “[...] nessa época, Curitiba contava com, aproximadamente, doze mil trabalhadores ligados ao setor industrial. Desse total, 11,5% eram mulheres, sendo que a maior concentração de operários estava na indústria de produtos alimentares.” A existência da qualificação profissional em Curitiba, por exemplo, viria a atender a demanda crescente do setor industrial. Conforme as observações de Boschilia, podemos perceber uma grande diferença na percentagem de homens e mulheres que trabalhavam nas indústrias. Sobre a disparidade no número de homens e mulheres empregados na indústria, Maria Izilda Matos e Andrea Borelli (2012), apresentam um panorama da situação do trabalho das mulheres ao longo do século XX, e afirmam que o mesmo era “[...] visto como uma atividade transitória – que deveria ser interrompida por ocasião do casamento ou do nascimento de um filho -, o trabalho feminino fora de casa passou a ser tolerado apenas como uma fatalidade da pobreza.” (MATOS, BORELLI, 2012, p. 133) Conforme Soihet, muitas das manifestações das mulheres ocorridas no Brasil no início do século XX buscavam também o rompimento a tal posicionamento, abrindo espaço para atividades em diferentes setores, e reivindicando a regulamentação das atividades exercidas por mulheres e a sua equiparação salarial ao dos homens. (SOIHET, 2012)

Diferentes setores da sociedade procuraram engessar as mulheres nas concepções vistas como naturais sobre o corpo sexuado. Ainda sobre a legislação referente ao chamado ensino industrial, seu artigo 5º explicita: “[...] o direito de ingressar nos cursos industriais é igual para homens e mulheres. A estas, porém, não se permitirá, nos estabelecimentos de ensino industrial, trabalho que, sob o ponto de vista da saúde, não lhes seja adequado.” (BRASIL, 1942) A mesma

dispõe que, “[...] Às mulheres se dará também a educação doméstica, que consistirá essencialmente no ensino dos misteres próprios da administração do lar.” (BRASIL, 1942)

As limitações estabelecidas para as mulheres na obtenção de uma formação profissional faziam parte de uma sociedade baseada em relações patriarcais de poder, e contribuíram para a reprodução da desigualdade de gênero. Diante do conhecimento dos referidos documentos que regulamentavam o sistema de ensino do país, e, com o diálogo estabelecido junto a autores/as que tratam sobre o contexto, observamos que o sistema educacional brasileiro contribuía para a manutenção e reprodução das desigualdades sociais, dentre elas as de gênero. Onde ao menos na letra da lei, as propostas proporcionava o reforço da naturalização das diferenças e hierarquias entre homens e mulheres. E ainda, como já assinalado anteriormente, as discussões sobre o sistema educacional brasileiro desse período são fundamentais para o entendimento de algumas decisões tomadas nas legislações educacionais elaboradas em períodos posteriores.

Fontes

BRASIL, Decreto – lei 4.244, de 09 de abril de 1942 – Lei Orgânica do Ensino Secundário.

_____. Decreto-Lei nº 4.642, de 2 de Setembro de 1942. Dispõe sobre as bases de organização da instrução pré-militar.

Referências bibliográficas

ALMEIDA, Janes Soares de. *Ler as letras: por que educar meninas e mulheres?* São Bernardo do Campo: UNIMEP; Campinas: Autores Associados, 2007.

ALMEIDA, Maria das Graças Andrade. Ataíde de. Estado Novo: projeto político pedagógico e a construção do saber. *Revista Brasileira de História*. 1998, vol.18, n.36, p. 137-160.

ALTMANN, Helena; SOUSA, Eustáquia. Meninos e meninas: Expectativas corporais e implicações na educação física escolar. *Cadernos Cedes*, ano XIX, nº 48, Agos, 1999.

ARAUJO, Cássia Barbosa de. O voto de saias: a Constituinte de 1934 e a participação das mulheres na política. *Estudos Avançados*. Instituto de Estudos Avançados da Universidade de São Paulo. São Paulo, vol. 17, Set/Dez, 2003. p. 133-150. p. 136. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ea/v17n49/18401.pdf> Acesso em 08 de junho de 2016.

AZEVEDO, Fernando de. Et al. O Manifesto dos pioneiros da Educação nova (1932). A reconstrução educacional no Brasil - ao povo e ao governo. *Revista HISTEDBR*, Campinas, n. especial, p.188–204, ago. 2006.

BOSCHILIA, Roseli T. *Entre fitas, bolachas e caixas de fósforos: a mulher no espaço fabril curitibano (1940-1960)*. Curitiba, PR: Artes & Textos, 2010.

BOURDIEU, Pierre. *A Dominação Masculina*. 6ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2009,

_____. O campo econômico: a dimensão simbólica da dominação. Campinas: Papyrus, 2000.

BRUSCHINI, Cristina. ROSEMBERG, Fúlvia, A mulher e o trabalho. In: BRUSCHINI, Cristina. ROSEMBERG, Fúlvia (Org). *Trabalhadoras do Brasil*. São Paulo: FCC/DPE; Brasiliense, 1982. p. 09-22.

CARVALHO, Maria Eulina Pessoa de. Gênero, educação e ciência. In: MACHADO, Chaliton José dos Santos; SANTIAGO, Idalina Maria Freitas Lima e NUNES, Maria Lúcia da Silva (org.) *Gêneros e práticas culturais: desafios históricos e saberes interdisciplinares*. Campina Grande: EDUEPB, 2010. p. 231-244.

CARREIRAS, Helena. *Mulheres nas Forças Armadas portuguesas*. Lisboa: Edições Cosmos, 1997.

CASTRO, Elizabeth Amorim de. *Ensaio sobre a arquitetura em Curitiba 2*. Colégios e educandários. Curitiba: Imaguire, 2006.

CIGALES, Marcelo Pinheiro. Dilemas da sociologia no Brasil: análise sobre os manuais escolares de Amaral Fontoura e Fernando de Azevedo. *Revista Alabastro*, v. 2, n. 4, p. 65-78, 2014. Disponível em: http://www.academia.edu/10235094/Dilemas_da_sociologia_no_Brasil_an%C3%AAlise_sobre_os_manuais_escolares_de_Amaral_Fontoura_e_Fernando_de_Azevedo Acesso em 30 de abril de 2017.

CORRÊA, Denise Aparecida. *Os governos de Getúlio Vargas 1930-1954 e a educação física escolar no Estado de São Paulo: lembranças de velhos professores*. 2009. 243 f. Tese. (Doutorado em História) PUC-SP, São Paulo.

DALLABRIDA, Norberto. TEIVE, Gladys Mary Ghizoni. Humanidades, nacionalismo e segregação de gênero na lei orgânica do ensino secundário. In: ZARBATO, Jaqueline. (Org.) *Educação, história e cultura: reflexões, experiências e diálogos educativos*. Blumenau: Editora Nova Terra, 2012. p. 49-62.

_____. A reforma Francisco Campos e a modernização nacionalizada do ensino secundário. *Revista Educação*, Porto Alegre, v. 32, n. 2, maio/agosto 2009. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/5520/4015>. Acesso em 15 de junho de 2016.

FRASQUETE, Débora Russi. SIMILI, Ivana Guilherme. Cortar, costurar e bordar panos na educação das Mulheres (1950-1960). *Anais XXI Semana de Pedagogia IX Encontro de Pesquisa em Educação* 20 a 23 de Maio de 2014. Disponível em: <http://www.ppe.uem.br/semanadepedagogia/2014/PDF/T-04/07.pdf>. Acesso em 05 de junho de 2016.

FREITAG, Barbara. *Escola, Estado e Sociedade*. 7. ed. São Paulo: Centauro, 2005.

HENN, Leonardo Guedes; NUNES, Pâmela Pozzer Centeno. A educação escolar durante o período do Estado Novo. *Revista Latino-Americana de História* Vol. 2, nº. 6 – Agosto de 2013 – Edição Especial -PPGH-UNISINOS. p. 1040-1049.

ELIAS, Norbert. *A sociedade dos indivíduos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994. p. 13.

LOURO, Guacira Lopes. Gênero e magistério: identidade, história, representação. In: CATANI, Denice Bárbara; BUENO, Belmira Oliveira; SOUSA, Cynthia Pereira de (Org.). *Docência, memória e Gênero: estudos sobre formação*. São Paulo: Escrituras Editora, 1997. p. 75-84.

_____. A escola e a pluralidade dos tempos e espaços. In: COSTA, Marisa Vorraber. (Org) *Escola Básica na virada do século: cultura, política e currículo*. São Paulo: Cortez, 1996. p. 119-129.

MARTINS, Ana Paula Vosne. “*Um lar em terra estranha*”: A aventura da individualização feminina: A Casa da Estudante Universitária de Curitiba nas décadas de 50 e 60. Curitiba, 1992. Dissertação (Mestrado em História do Brasil) – Curso de Pós Graduação em História. Universidade Federal do Paraná.

MATOS, Maria Izilda, BORELLI, Andrea. *Trabalho: espaço feminino no mercado produtivo*. In: BASSANEZI, Carla. PEDRO, Joana Maria. *Nova história das mulheres*. São Paulo: Contexto, 2012. p. 123-147.

MORAES, Maria Célia Marcondes de. Educação e política nos anos 30: a presença de Francisco Campos. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 73, n. 174, p. 291-321, maio/ago, 1992.

MOREIRA, Rosemeri. Virilidade e o corpo militar. *História: Debates e Tendências*, v. 10, n. 2, jul/dez. 2011. p. 321-335. Disponível em <<http://www.upf.br/seer/index.php/rhdt/article/view/2466/1626>>. Acesso em 13 de junho de 2016.

PERROT, Michelle. *As mulheres ou os silêncios da história*. São Paulo: Edusc, 2005.

_____. *Mulheres públicas*. São Paulo: Fundação Editora da Unesp, 1998.

PIANA, Maria Cristina. *A construção do perfil do assistente social no cenário educacional*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009.

PEDRO, Joana Maria. *Traduzindo o debate: o uso da categoria gênero na pesquisa histórica*. *História*: São Paulo, v.24, n.1, p.77-98, 2005.

REVEL, Jacques. Microanálise e construção do social. In: REVEL, Jacques (Org.). *Jogos de escala: a experiência da microanálise*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 1998.

ROMANELLI, Otaíza O. *História da Educação no Brasil (1930-1973)*. Petropolis: Vozes, 20º ed. 1998

ROSEMBERG, Fúlvia. Educação: mulheres educadas e a educação das mulheres. In: BASSANEZI, Carla. PEDRO, Joana Maria. *Nova história das mulheres*. São Paulo: Contexto, 2012. p. 333-359.

SAPELLI, Marlene L. Siebert. *Ensino Profissional no Paraná: aspectos históricos, legais e pedagógicos*. Guarapuava: Unicentro, 2008.

SAVIANI, Demerval. *História das idéias pedagógicas no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2007.

SCHWARTZMAN, Simon; BOMENY, Helena Maria Bousquet; COSTA, Vanda Maria Ribeiro. (Orgs.) *Contenção das Mulheres, Mobilização dos Jovens*. Tempos de Capanema. São Paulo, Paz e Terra, Fundação Getúlio Vargas, 2000.

SOIHET, Rachel. A conquista do espaço público. In: PINSKY, Carla Bassanezi; PEDRO, Joana Maria (Orgs.). *Nova história das mulheres no Brasil*. São Paulo: Contexto, 2012. p. 218-237

_____. A pedagogia da conquista do espaço público pelas mulheres e a militância feminista de Bertha Lutz. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, Set/Out/Nov/Dez 2000, p. 97-117.

SOUZA, Rosa Fátima de. *História da organização do trabalho escolar e do currículo no século 20: ensino primário e secundário no Brasil*. Biblioteca Básica da História da Educação Brasileira, v. 2. São Paulo, Cortez, 2008.

SOUZA, Márcia Maria Lopes de. BRAGA, Sueli Aparecida Lopes. VERNI, Marli de Lourdes. Gênero e Educação: um Estudo de Interpretação de Gênero e Discriminação no Magistério Feminino em Escolas Públicas do Paraná. In: PEIXE, Blênio César Severo et al (org). *Formulação e Gestão de Políticas Públicas no Paraná: Reflexões, Experiências e Contribuições - Volume I*. EDUUNIOESTE, Cascavel, 2010. p. 73-88.

TEIXEIRA, Adla Betsaida M. Gênero e formação docente “Magistério” do gênero: impactos da vida de discentes e docentes. In: MACHADO, Chaliton José dos Santos; SANTIAGO, Idalina Maria Freitas Lima e NUNES, Maria Lúcia da Silva (org.) *Gêneros e práticas culturais: desafios históricos e saberes interdisciplinares*. Campina Grande: EDUEPB, 2010. p. 35-50.

VIDAL, Diana Gonçalves. 80 anos do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova: questões para debate. *Educação e Pesquisa*. 2013, vol.39, n.3, p. 577-588.

VIGARELLO, Georges. Treinar. In: CORBIN, Alain; COURTINE, Jean-Jaques; VIGARELLO, Georges (Org.). *História do corpo: as mutações do olhar - o século XX*. 2. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2008. V. III.

VICENTIN, Sonia Antonovicz; HEROLD JUNIOR, Carlos. *O Corpo da docência: a mulher e a construção do ensino normal em Guarapuava (1930-1960)*. Guarapuava: UNICENTRO, 2012.

ZOTTI, Solange Aparecida. O ensino secundário nas reformas Francisco Campos e Gustavo Capanema: um olhar sobre a organização do currículo escolar. In: *Congresso Brasileiro de História da Educação*, 4., 2006, Goiânia. Anais. Goiânia, 2006. Disponível em: <http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe4/individuais-coautorais/eixo01/Solange%20Aparecida%20Zotti%20-%20Texto.pdf>. Acesso em 30 de junho de 2016.

Recebido em: 28 de fevereiro de 2017

Aprovado em: 30 de abril de 2017

Avaliação cega por pares: mar./abr. de 2017