

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

MARIANA FLAUZINO

**INSTRUÇÃO PÚBLICA PAULISTA PARA MENINOS E MENINAS: uma análise
histórica dos *Annuarios de Ensino do Estado de São Paulo (1907-1927)***

MARÍLIA

2025

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

MARIANA FLAUZINO

**INSTRUÇÃO PÚBLICA PAULISTA PARA MENINOS E MENINAS: uma análise
histórica dos *Anuários de Ensino do Estado de São Paulo (1907-1927)***

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação como parte das exigências para a obtenção do título de Mestre em Educação pela Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista (UNESP), Campus de Marília.

Área de Concentração: Filosofia e História da Educação no Brasil.

Orientadora: Profa. Dra. Rosane Michelli de Castro.

F587i

Flauzino, Mariana

INSTRUÇÃO PÚBLICA PAULISTA PARA MENINOS E
MENINAS : uma análise histórica dos Anuários de Ensino do Estado
de São Paulo (1907-1927) / Mariana Flauzino. -- Marília, 2025
103 p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista (UNESP),
Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília

Orientadora: Rosane Michelli de Castro

1. História da Educação. 2. Instrução Pública Primária Paulista. 3.
Gênero. 4. Anuario de Ensino do Estado de São Paulo. I. Título.

MARIANA FLAUZINO

INSTRUÇÃO PÚBLICA PAULISTA PARA MENINOS E MENINAS: uma análise histórica dos *Annuarios de Ensino do Estado de São Paulo (1907-1927)*

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Banca Examinadora

Orientadora: Dra. Rosane Michelli de
Castro (Unesp- FFC-Marília/SP)

Examinadora: Profa. Dra. Tânia Suely Antonelli Marcelino
Brabo (Unesp- FFC-Marília/SP)

Examinadora: Profa. Dra. Giza Guimarães Pereira Sales
(Unasp – Engenheiro Coelho/SP)

Marília, 30 de maio de 2025.

AGRADECIMENTOS

A vida acaba nos mostrando beleza de formas tão inusitadas.

Formei-me em Direito no final de 2017 e, em 2018, optei por estudar para ser aprovada na Ordem dos Advogados do Brasil – OAB, ao invés de me dedicar ao processo seletivo do Mestrado na Unesp. Em 2021, mesmo com a aprovação na OAB e atuando profissionalmente, eu enfrentei uma depressão profunda oriunda de um surto psicótico. Busquei tratamento de diversas formas e, em 2022, reencontrei a Unesp.

Iniciei a preparação para o Processo Seletivo de Mestrado para pesquisar a luta que me move, a busca por igualdade de gênero. Aqueles momentos solitários na Biblioteca da Unesp de Marília, ou passeando por toda a área arborizada daquele campus, conversando com nossos amigos felinos, me fizeram fênix mais uma vez na minha vida.

Então, meu primeiro agradecimento é para essa Instituição que acolhe e abraça todo tipo de gente. Claro que, se não fosse a existência da pessoa da minha orientadora, esse caminho não teria se aberto para mim, por isso, Professora Doutora Rosane, obrigada! Pelo carinho, pelos abraços, pelas orientações, pelas palavras de ânimo.

Junto da cura, vieram processos de luto, nesses dois anos de Mestrado eu vi o corpo de meus avós maternos padecer. Eles são uma dupla viva no coração dessa neta que com olhos marejados lhes fala que eles me levantaram, juntos. Da mesma forma que se foram para a Glória Divina, juntos. Por isso, agradeço a Deus, por tê-los recebido e por enviar forças para suportar tudo aquilo que não consigo sozinha.

Acaba que sozinha não estou nesse mundo. Tenho pai, mãe, irmão e ele ainda me arrumou uma cunhada que também me cuida junto deles. Paulo, Valéria, Pedro e Natália, obrigada, pelos puxões de orelha!

Meus avós também me deram a tia Kátia que se casou com o tio Beto, que me deram o Vinicius e a Milena. A Milena junto do Bruno me deram o José Lucas. Família que também agradeço, por tardes de sábado com muita risada, acolhimento e carinho. Antes de qualquer coisa que se possa conquistar pelo conhecimento, cabe reconhecer que sem a vida daqueles que nos amam, nós nada seríamos e nem teríamos razões para buscar e alcançar voos mais altos!

Ao final, eu sou só uma alma curiosa e aventureira, que quanto mais respostas busca, mais encontra perguntas... ainda bem! Obrigada também pela vida, por me ensinar que eu devo fazer até as perguntas mais certas. Que inclusive nisso eu posso buscar me aprimorar.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

Dedico este trabalho ao Vô Virgílio e à Vó Neide, meus avós maternos, feirantes de profissão e a tradução do que é o amor para mim. A partida é uma dor sem solução e que não acaba nunca, mas o legado do senhor e da senhora está marcado. PARA SEMPRE.

“Tanto apanhei que aprendi bater
De tanto
bater Aprendi que dor
acompanha
Quem
bate Quem
apanha
Educação me ensinou
aprender Educação ensina
liberdade Ensina parar de
bater
E cessar o
apanhar Quando a Educação é
libertadora
O sonho da
oprimida É libertar os
opressores” (Mariana
Flauzino)

FLAUZINO, Mariana. **Instrução pública paulista para meninos e meninas: uma análise histórica dos *Annuarios de Ensino do Estado de São Paulo (1907-1927)***. 103f. Dissertação (Mestrado em Educação). PPGE-UNESP/FFC-Marília, Marília, 2024. Orientadora: Profa. Dra. Rosane Michelli de Castro.

RESUMO

Nesta dissertação de Mestrado apresentam-se resultados da investigação que teve como objetivo central analisar elementos sobre a instrução pública paulista de meninos e meninas no início do século XX mediante os *Annuarios de Ensino do Estado de São Paulo (1907-1927)*, tendo como hipótese inicial de que tal história evidencia o papel assumido pela escola paulista na imposição de papéis sociais segundo o gênero. Trata-se de investigações de base documental, quanto às fontes, e histórica quanto à abordagem mediante localização, recuperação, análise de material documental – discursos contidos nos *Annuarios de Ensino do Estado de São Paulo* (publicados entre 1907 e 1927) e estudo da bibliografia especializada. Esses *Annuarios* foram produzidos pelas chamadas “altas autoridades do ensino”, como parte dos mecanismos do Estado para dar a ver e para disciplinarização das ações, segundo sistemática que se esperava para a constituição da instrução pública paulista, enquanto aparelho de Estado. Nesse sentido, tais investigações incidiram sobre os discursos produzidos para a um momento da história da educação, o início da escolarização paulista, com ênfase em discursos que perspectivavam a diferenciação entre gêneros para a constituição do povo brasileiro, via instrução pública. Perspectivou-se como objetivos específicos: apresentar uma repartição cultural com a identificação dos discursos que diferenciam o ensino para os meninos e meninas; compreender como tais elementos são/foram abordados por pesquisadores/as da História da Educação e o que significa compreender a presença desses elementos no ensino escolar, no momento histórico de constituição do aparelho escolar paulista, elementos esses que ainda perduram em nossa escola, evidenciando raízes da sua constituição que precisam ser superadas. Em “Elementos para uma (in) conclusão” foi possível identificar que tais elementos prestavam-se à diferenciação entre meninos e meninas na sociedade, por exemplo, o ensino da costura e cuidados com bebês que eram voltados apenas para as meninas, enquanto aos meninos eram destinados serviços militares. Os estudos parecem indicar que tais elementos remetem às raízes das diferenciações entre o que ainda se espera do ensino para o estabelecimento de formação/padrões de comportamento para meninas e meninos/mulheres e homens em nossa sociedade. Ainda, em “Elementos para uma (in) conclusão”, buscou-se apresentar possibilidades para projetos futuros de enfrentamento às questões de gêneros presentes em nossa escola, portanto, em nossa sociedade.

Palavras-chave: História da Educação; Instrução Pública Primária Paulista; Gênero; *Anuario de Ensino do Estado de São Paulo*.

ABSTRACT

This Master's dissertation presents the results of an investigation whose central objective was to analyze elements of public education for boys and girls in São Paulo at the beginning of the 20th century through the *Annuarios de Ensino do Estado de São Paulo (1907-1927)*, with the initial hypothesis that this history highlights the role assumed by the São Paulo school in imposing social roles according to gender. This is a document-based investigation, in terms of sources, and a historical approach, through the location, recovery and analysis of documentary material - speeches contained in the *Annuarios de Ensino do Estado de São Paulo* (published between 1907 and 1927) and the study of specialized bibliography. These *Annuarios* were produced by the “high education authorities”, as part of the state's mechanisms to make things known and to discipline actions, according to the system that was expected for the constitution of public education in São Paulo, as a state apparatus. In this sense, these investigations focused on the discourses produced in a moment of the history of education, the beginning of schooling in São Paulo, emphasizing discourses that looked at the differentiation between genders for the constitution of the Brazilian people, with public education. The specific objectives were: to present a cultural breakdown with the identification of discourses that differentiate teaching for boys and girls; to understand how these elements are/were approached by researchers in the History of Education and what it means to understand the presence of these elements in school teaching, at the historical moment of the constitution of the São Paulo school apparatus, elements that still persist in our school, showing roots of its constitution that need to be overcome. In “Elements for an (in) conclusion” it was possible to identify that these elements lent themselves to the differentiation between boys and girls in society, for example, the teaching of sewing and baby care which were aimed only at girls, while boys were assigned military services. The studies seem to indicate that these elements go back to the roots of the differentiations between what is still expected of education in order to establish training/behavioral standards for girls and boys/women and men in our society. Furthermore, in “Elements for an (in) conclusion”, we sought to present possibilities for future projects to tackle the gender issues present in our school, and therefore in our society.

Keywords: History of Education; Primary Public Instruction in São Paulo; Gender; *Annuario de Ensino do Estado de São Paulo*.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – A Pesquisadora criança e seu pai	22
Figura 2 – Imagens do <i>AEs</i> no acervo da FFC/UNESP – Marília/SP.	29

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – <i>AEs</i> analisados	29
Quadro 2 – Discursos <i>AEs</i> - currículo para meninos e meninas – trabalhos manuais para meninas, exercícios militares para menino	30
Quadro 3 – Discursos <i>AE de 1907-1908</i> - Institui o curso <i>sciencias e letras</i> para preparação de <i>negociantes, guarda-livros e agentes commerciaes</i> , com 365 <i>alumnos</i> , para meninos	32
Quadro 4 – Dados apresentados no <i>AE de 1907-1908</i> , referente a quantidade de vagas nas escolas públicas estaduais paulistas, com destaque para classificação das crianças, de acordo com o gênero	33
Quadro 5 – <i>AE de 1909</i> - Lei n. 1195 de 24 de dezembro de 1909, criação de escolas noturnas exclusivas masculinas	34
Quadro 6 – <i>AE de 1917</i> . Institui-se, em 1917, uma parceria com a Associação Brasileira de Escoteiros, para viabilizar o escotismo na instrução pública paulista para a formação de “homens”	35
Quadro 7 – <i>AE de 1918</i> – Feminização do Magistério	36
Quadro 8 – Dados dos <i>AEs</i> de 1918 - Dados numéricos sobre a feminização do magistério, deixando as escolas normais de serem mistas para se tornarem femininas	37
Quadro 9 – Discursos dos <i>AE</i> de 1918 – Trabalhos manuais, com a obrigatoriedade do ensino da costura	39
Quadro 10 – Discursos do <i>AE de 1918</i> – Ensino de Costura e de cuidados com os bebês para a instrução pública primária das meninas das escolas urbanas	45
Quadro 11 – <i>AE de 1918</i> – Determina aos grupos escolares, o acréscimo da costura para a seção feminina para o primeiro a quarto ano	48
Quadro 12 – Discursos dos <i>AEs</i>	50

Quadro 13 – Carga horária de trabalho manual destinada às meninas, 80h/a (<i>AEs</i> de 1907-1908, p. 416-417)	59
Quadro 14 – Carga horária de exercícios militares destinada aos meninos. (<i>AEs</i> de 1907-1908, p. 415)	60
Quadro 15 – A criação do escotismo nas escolas públicas paulista	61
Quadro 16 – Exercícios físicos, disciplina <i>Gymnastica</i> para meninas (<i>AE de 1918</i> , p. 640/641).	66
Quadro 17 – Excertos dos <i>AEs</i> , com currículo prescrito às meninas dos grupos escolares	73
Quadro 18 – Dados estatísticos do <i>AE de 1907</i> , sobre o número de mulheres e homens professores nas escolas do Estado	80
Quadro 19 – A alimentação e limpeza de bebês e crianças, a dentição, o peso e possíveis moléstias a serem ensinadas na seção feminina	81
Quadro 20 – Discursos dos <i>AEs</i> sobre os vencimentos dos professores, segundo o sexo.	81

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	14
2 ANNUARIOS DO ENSINO DO ESTADO DE SÃO PAULO (AES) (1907-1927) E SEUS DISCURSOS CONSTITUTIVOS: UMA NOVA REPARTIÇÃO CULTURAL	26
2.1 Os Anuarios Do Ensino Do Estado De São Paulo (AES) (1907-1927) e seus discursos: especificidades	28
3. TEMAS/ELEMENTOS DOS DISCURSOS DOS AES ABORDADOS POR PESQUISADORES/AS E SUA PRESENÇA NO ENSINO ESCOLAR	55
3.1 Serviços militares para meninos: escotismo, atividade física e corpos Masculinos	59
3.2 Os exercícios físicos para as meninas e os trabalhos manuais e seus instrumentos: educação da feminilidade, moralidade e disciplina, desejáveis ao corpo feminino	66
3.3 A questão dos cuidados com os bebês e o lugar da mulher na sociedade	78
4. ASPECTOS PARA UMA (IN)CONCLUSÃO	89
REFERÊNCIAS	96

1. INTRODUÇÃO

Nós não nascemos inseridos nos *quadrinhos* sociais criados ao longo da História do desenvolvimento da sociedade. Por isso, ao longo da minha trajetória, percebo uma persistente e significativa dicotomia entre os gêneros — seja como filha, irmã, sobrinha, neta, no âmbito familiar; seja como advogada e pós-graduanda, no âmbito profissional; seja como amiga ou “inimiga”, no âmbito social.

Minhas experiências como menina, adolescente e mulher me fizeram compreender o quanto se espera que eu aceite o pertencimento a um lugar específico apenas por conta do meu gênero biológico. O mais alarmante é que as diferenças nos papéis sociais destinados a cada gênero começam na infância, quando o ser humano ainda se encontra em processo de formação e não é capaz de se defender sozinho, demandando zelo e cuidado por parte dos adultos.

Diante da desigualdade de gênero, desde a adolescência, os primeiros questionamentos foram direcionados ao núcleo mais próximo: minha família. No entanto, não obtive respostas. Na escola confessional que frequentava, tampouco. Na Igreja Evangélica, também não. A Faculdade de Direito começou a me oferecer explicações um pouco mais fundamentadas a respeito dos papéis sociais de gênero. Segui para uma pós-graduação em Direitos das Mulheres, que ampliou ainda mais meu olhar e minha consciência. Até que os caminhos se abriram para um mestrado em uma faculdade pública.

A Faculdade de Filosofia e Ciências da Unesp, campus de Marília/SP – minha cidade natal – oferece cursos de pós-graduação multidisciplinares, aceitando a formação em Direito como pré-requisito para a candidatura ao mestrado em Educação. Essa era uma grande oportunidade de dar continuidade aos meus estudos de gênero, um tema transversal em diálogo com as linhas de pesquisa da pós-graduação oferecida pela Unesp. São elas:

- Linha 01 – Psicologia da Educação: Processos Educativos e Desenvolvimento Humano
- Linha 02 – Educação Especial
- Linha 03 – Teoria e Práticas Pedagógicas
- Linha 04 – Políticas Educacionais, Gestão de Sistemas e Organizações, Trabalho e Movimentos Sociais
- Linha 05 – Filosofia e História da Educação no Brasil.

Diante de todos os meus questionamentos a respeito da desigualdade de gênero, eu buscava uma justificativa. Por que se destina um papel social determinado pelo gênero? Qual

é a validade dessas suposições sobre aptidão ou falta de aptidão para as tarefas do cotidiano com base no gênero?

Entendi que eu precisava começar pelo início, que era necessário compreender a história da formação dos sujeitos, especialmente da população brasileira — país em que nasci e vivi. Como foram desenvolvidos e atribuídos esses papéis sociais a cada gênero.

Para tal investigação, identifiquei como área de pesquisa primordial a História da Educação no Brasil, com foco em um dos Estados mais desenvolvidos do país — o Estado de São Paulo —, no recorte temporal compreendido entre os anos de 1907 e 1927. Trata-se de um período em que circulou um periódico escolar voltado a “dar a ver” e a seguir as prescrições oficiais para a formação do aparelho escolar paulista, marcando o início do que foi chamado de “grupos escolares”. Foi por meio desses grupos que surgiu a ideia de trazer modernidade ao ensino, por meio da imposição de práticas escolares que contribuiriam para a formação de uma nação.

Segundo Castro (2000, p. 1), esse foi um

período marcado pela crescente racionalização das funções dos órgãos administrativos do Governo do Estado (Reis Filho, 1995, p. 92), e por extensão, pela racionalização das funções desenvolvidas pelo professorado da instrução pública primária objetivadas dentre outros elementos nas regulamentações do trabalho docente, particularmente naquelas advindas das relações de subordinação desse professorado com os seus superiores no aparelho escolar paulista, hierarquicamente determinados pelos órgãos administrativos do Governo do Estado. Tratava-se de um processo de normatização e controle da vida e do trabalho do professorado pelo Estado.

Nessa perspectiva, a escola foi vista como aliada do Estado para o desenvolvimento da economia, por meio da alfabetização e do ensino de práticas que transformariam o ser em cidadão. Nessas circunstâncias, em que os indivíduos aprenderiam a formar uma nação na escola, ambiente em que se ensinavam os hábitos desejáveis à sua constituição, circularam o mencionado periódico intitulado *Anuarios do Ensino do Estado de São Paulo*, cuja primeira fase de publicação ocorreu entre 1907 e 1927,

“[...] primeiramente, pela Inspeção Geral do Ensino e, após 1909, pela Diretoria Geral da Instrução Pública do referido estado, sobre a situação e os direcionamentos da instrução pública primária paulista e, particularmente, do seu professorado no interior do aparelho escolar paulista” (Castro, 2000, p. 1).

Na verdade, esses *AEs* constituíram-se em informações sobre e prescrições para o funcionamento do aparelho escolar paulista, publicados anualmente ou a cada dois anos na imprensa periódica educacional, para a organização e uniformização da Educação Paulista.

Dediquei-me, assim, à leitura dos *AEs* em busca de dados estatísticos, para

compreender as informações que neles constam e o que delas podia compreender a respeito de minhas inquietações iniciais. Embebida das questões de gênero, salta-me aos olhos que o ensino de determinadas disciplinas era destinado ou não à criança com base no gênero, àquela época chamado de “sexo”. Nos *AEs*, estava determinado quais disciplinas seriam ensinadas a cada um dos gêneros, sendo que o conteúdo de cada disciplina determinava os hábitos e práticas a serem ensinados. Existia, então, uma divisão binária no ensino do formar a nação; a organização educacional, relevada pelos *AEs*, determinava hábitos e práticas bem diferentes para meninas e meninos. Forma-se a criança para se tornar a cidadã e o cidadão que formariam uma nação, com base numa organização que divide e diverge conforme o gênero.

Formulei, nesse sentido, o seguinte problema de pesquisa: quais elementos contidos nos discursos dos *AEs* podem ser identificados como centrados na distinção de práticas e hábitos a serem ensinados nas escolas de instrução pública primária paulista, do início do século XX, para o desenvolvimento de papéis sociais distintos, segundo o gênero das crianças? Como tais elementos são/foram abordados por pesquisadores/as da História da Educação? O que significa compreender a presença desses elementos no ensino escolar, no momento histórico de constituição do aparelho escolar paulista?

Ao encontro de Degani (1973), e como mencionado, com a constituição do aparelho escolar paulista, a proposta era homogeneizar a sociedade para transformar o país em nação, mediante a instrução pública primária difundida por meio dos vários tipos de escolas então existentes. Sobre os vários tipos de escolas, Castro (2000, p. 45-46) afirma que:

Em 1893, segundo o Regulamento da Instrução Pública do Estado, Decreto n. 218¹, de 27-11, o ensino público foi organizado da seguinte maneira: ensino primário; ensino secundário; ensino superior (*Coleção das Leis e Decretos do Estado de São Paulo*, 1893).² O ensino primário, por sua vez, passou a compreender o curso preliminar, obrigatório, gratuito e destinado à educação das crianças de ambos os sexos de sete anos em diante, e o curso complementar, com taxa de matrícula destinado aos alunos habilitados nas matérias do curso preliminar, complementando-o. Ficou estabelecido que o curso preliminar seria exercido durante cinco horas diárias com programa de ensino determinado e seria ministrado pelas escolas preliminares, regidas por professores normalistas; pelas intermédias, regidas por professores habilitados de acordo com os regulamentos de 28-04-1869 e 22-08-1887. Conforme o Decreto n. 144-B, de 30-12-1892, Artigo n. 50, as escolas intermédias eram aquelas escolas responsáveis pelo ensino preliminar (ao qual tenho na pesquisa desenvolvida refere-se como ensino primário) regidas por professores habilitados de acordo com os Regulamentos de 18-04-1869 e 22-08-1887; e, pelas provisórias, preenchidas por professores interinos. Tais escolas provisórias possuíam um plano de estudo reduzido pois, os seus professores não eram obrigados a ensinar

¹ Decreto aprovado para a execução das Leis n. 88, de 08-09-1892, e n. 169, de 07-08-1893.

² A *Coleção das Leis e Decretos do Estado de São Paulo*, base legal dos atos do Governo do Estado de São Paulo no que se refere à instrução pública foi utilizada no decorrer da pesquisa, para subsidiar as análises realizadas. Quando as informações legais foram provenientes de outras fontes, como por dos *AEs*, foi dado o crédito ao autor da informação e à publicação onde está contida.

as matérias que não tinham prestado exames.

[...]

Além dessas escolas, os cursos preliminares eram ministrados nas escolas ambulantes, nos cursos noturnos, com frequência provável de 30 alunos, e na Escola-Modelo anexa à Escola Normal da Capital. Segundo Nascimento (1980, p. 245), tais escolas contaram com reduzido número de unidades e existiram segundo algumas urgências: as ambulantes, visaram suprir a falta de professores; os cursos noturnos, visaram a alfabetização de adultos; a Escola-Modelo serviu de “campo de experimentação e ao mesmo tempo de prática para os alunos da Normal da Capital”. [...]

Segundo informações de Oscar Thompson, no *AE de 1909-1910* ([1910], p. 69-72), a partir da Lei n. 374, de 03-09-1895, o ensino primário passou a ser composto somente pelo curso preliminar, pois as escolas complementares passaram a funcionar como escolas de formação do professorado do ensino preliminar, já que a única Escola Normal que então funcionava, diplomava anualmente uma quantidade insuficiente de professores, além de “onerar sobremaneira os cofres do Estado com suas despesas”.

A Proclamação da República energizava, portanto, a busca pela construção dessa nova sociedade, que, segundo a concepção comum, teria como base a difusão da instrução, a começar pela instrução popular, com o intuito de acabar com o alto índice de analfabetismo que até então existia entre nós. Degani (1973) remete-se a Rui Barbosa, que teria afirmado que a instrução popular “era a mais criadora das forças econômicas, a mais fecunda de todas as medidas financeiras”.

Castro (2000, p. 2) afirma que:

Durante o período de 1907 a 1927, na esfera da instrução pública paulista a fim de conquistar a hegemonia intelectual e administrativa concorreram as altas autoridades da instrução pública do Estado de São Paulo da época, assim denominados por Guilherme Kuhlmann, no *AE de 1920-1921* (p. 261), os representantes dos interesses do Governo do Estado no âmbito da instrução pública. Era a elite intelectual paulista atuante no interior do aparelho escolar constituída, sobretudo, pelos vários diretores gerais da instrução pública, ex-professores e/ou diretores da Escola Normal da Capital ou de outras escolas normais do estado e/ou das escolas públicas primárias paulistas, e investida de um poder de regulação e direcionamento da instrução pública paulista, conferido pelo Governo do Estado que livremente a nomeava.

Para além de expandir e melhorar a qualidade da instrução popular, ainda segundo Degani (1973), em São Paulo, os reformadores republicanos passaram a se preocupar com a expansão da instrução primária. Ainda que, no final da segunda década do século XX, também a Reforma do sistema de instrução pública paulista, efetuada em 1920, passe a ser considerada precursora dos movimentos de renovação educacional em todo o Brasil, os estudos referentes a esse tema foram estendidos e aprofundados por Antunha (1976).

Desta feita, o tema abordado neste estudo, sobre a distinção de instrução para meninos e meninas, ou seja, para a divisão de formação segundo o gênero na instrução pública escolar

paulista do século XX, é uma fração do projeto de construção de uma cultura escolar, considerada como

um conjunto de normas que definem os saberes a serem ensinados e as condutas a serem inculcadas e, um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses saberes e a incorporação desses comportamentos, normas e práticas sendo ordenadas de acordo com as finalidades que podem variar segundo as épocas (finalidades religiosas, sociopolíticas ou simplesmente de socialização)” (Julia, 2001, p. 10).

Conforme a descrição de Julia (2001) sobre o que vem a ser essa cultura escolar, a proposição do tema de pesquisa justifica-se pelo sentimento de justiça que se faz ao trazer à luz elementos ainda discutidos, portanto que seguem historicamente sem resolução, acabando por silenciar vozes específicas, relacionados diretamente com o surgimento da dicotomia entre os gêneros. Daí a importância das pesquisas, como a aqui desenvolvida, cujos resultados ora são apresentados, relacionando-se com a ideia de fomentar uma discussão necessária sobre injustiças impostas por meio do movimento constitutivo da “cultura escolar urbana”, especificamente, como mencionado, em São Paulo, nos períodos entre 1907 e 1927. Afinal, cabe ao historiador e à historiadora da educação realizar novos estudos capazes de trazer à luz aspectos ignorados ou obscurecidos pela historiografia da educação (Carvalho, 1993).

O cerceamento dos direitos das crianças, resultante da falta de educação sobre as questões relacionadas ao gênero nas escolas brasileiras, é histórico. Tal formulação é decorrente da também histórica trajetória da prevaricação, no que diz respeito ao acesso às informações necessárias ao exercício de direitos e deveres assegurados na Constituição Federal, que instituiu uma República Democrática.

A Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988) garante a extensão de direitos às crianças e aos adolescentes. Em 1990, foi sancionado o Estatuto da Criança e do Adolescente (Brasil, 1990) como garantia política de que:

A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-se lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade.

Naquilo que se propõe a respeito do desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de “igual” liberdade e dignidade, podemos notar obediência à Legislação mediante as diferenças entre os gêneros? Ou até, mediante a possibilidade do surgimento de violências nascidas dessas diferenças, porque, essas diferenças também têm, ao longo da história, proposto uma subalternação de um, graças a supremacia do outro.

Infelizmente, iniciativas de tratar tal assunto como necessário na Educação causam

grande controvérsia, tendo em vista que os conservadores falam de um ensino capaz de promover a ruptura da inocência das crianças e dos adolescentes, contrariando a ideia de que a apropriação de conhecimento é o caminho para o desenvolvimento humano (Vygotski, 1995).

Urge a necessidade de discussões sobre o cerceamento dos direitos das crianças e adolescentes nos currículos escolares, mediante a não obrigatoriedade de se abordar questões de gênero, a qual fica à margem do conhecimento produzido cientificamente e se entrega às informações de veículos não confiáveis.

Daí o desenvolvimento da investigação da qual esta dissertação é decorrente, desenvolvida com o objetivo central de analisar elementos sobre o ensino escolar de meninos e meninas no início do século XX, mediante os *Anuarios de Ensino do Estado de São Paulo (1907-1927)*, tendo como hipótese inicial que essa história evidencia o papel assumido pela escola paulista na imposição de papéis sociais segundo o gênero.

Nesse sentido, tais investigações incidiram sobre os discursos produzidos para um momento da história da educação, o início da escolarização paulista, com ênfase em discursos que perspectivavam a diferenciação entre gêneros para a constituição do povo brasileiro, via instrução pública.

Ainda, foram objetivos específicos da pesquisa:

- Apresentar uma repartição cultural com a identificação dos discursos que diferenciam o ensino para os meninos e meninas;
- Compreender como tais elementos foram/são abordados por pesquisadores/as da História da Educação e o que significa compreender a presença desses elementos no ensino escolar, no momento histórico de constituição do aparelho escolar paulista, elementos esses que ainda perduram em nossa escola, evidenciando raízes da sua constituição que precisam ser superadas.
- Apresentar possibilidades de trabalhos/investigações futuras para o enfrentamento às questões das distinções entre o ensino de meninas e meninos nas escolas.

A opção metodológica de investigação escolhida e apresentada encontra fundamento no pressuposto de que, em uma investigação histórica, precisamos buscar a leitura de registros históricos como parte dos elementos constitutivos de uma época, não como a totalidade do real, pois são produzidos segundo determinados interesses e valores, para, a partir de então, inserir as visões dos sujeitos sociais envolvidos na problemática em questão (Vieira; Peixoto; Khoury, 1991, p. 34).

Para traçar o percurso metodológico, abordo os pensamentos do historiador Michel De

Certeau contidos no capítulo “Operação Historiográfica”, na obra *A Escrita da História*, lançada em 1975 em que, o autor contribui para uma nova perspectiva sobre a operação historiográfica, propondo condições de compreender a escrita da história como uma prática e como um fazer científico.

De Certeau (2022) escreveu essa obra com objetivo de responder a um questionamento sobre a validade do trabalho feito pela historiadora/historiador, em um contexto em que a própria cientificidade da história é colocada em questão. Esse pesquisador buscou evidenciar que o fazer historiográfico é uma prática científica, conseqüentemente a história é ciência. Os porquês e o como fazer pesquisa histórica propostos por De Certeau (2022) não deixam de estar presentes nas justificativas das pesquisas atuais. De Certeau (2022) se referiu a operação historiográfica como um conjunto de três características que configuram um lugar, uma prática e uma escrita.

Para Certeau (2022), a produção científica no campo histórico se dá a partir do presente com a investigação de vestígios, sendo necessário reconhecer o lugar socioeconômico, político e cultural que a pesquisadora se pronuncia. Para De Certeau (2022, p. 89), “[...] a história é sempre ambivalente: o lugar que ela destina ao passado é igualmente um modo de dar lugar a um futuro.”

Sendo assim, o trabalho da historiadora/historiador é como uma “operação” de tentar “[...] de maneira necessariamente limitada, compreendê-la como a relação entre um lugar (um recrutamento, um meio, uma profissão, etc.), procedimentos de análise (uma disciplina) e a construção de um texto (uma literatura).” (De Certeau, 2022, p. 46). Com base nessa concepção historiográfica, ao tratar a pesquisa histórica como uma “operação”, a prática da historiadora/historiador consiste em trabalhar

[...] sobre um material para transformá-lo em história. Empreende uma manipulação que, como as outras, obedece a regras. [...]. Transformando inicialmente matérias-primas (uma informação primária) em produtos Standart (informações secundárias), ele os transforma de uma região da cultura (as ‘curiosidades’, os arquivos, as coleções etc.) para outra (a história). Mas o historiador não se contenta em traduzir uma linguagem cultural para outra, quer dizer, então transformar produções sociais em objetos da história. Ele pode transformar em cultura os elementos que extrai de campos naturais. Desde a sua documentação (na qual ele introduz pedras, sons etc.) até o seu livro (em que plantas, micróbios, geleiras adquirem o estatuto de objetos simbólicos), ele procede a um deslocamento da articulação natureza/cultura. (De Certeau, 2022, p. 67- 68).

Sendo assim, De Certeau (2022), como dito, se referiu a operação historiográfica como um conjunto de três características que configuram um lugar, uma prática, e uma escrita.

Com tais proposições, consideramos identificar o lugar institucional em que discursos

são produzidos, ou seja, por uma pesquisadora, bacharela em Direito, num Programa de Pós-Graduação em Educação de uma Universidade Pública. O Programa é estruturado em linhas de pesquisa que orientam e demarcam verticalidade e especialização nas áreas, levando como característica a multidisciplinaridade. A linha de pesquisa em que localizo as presentes investigações estão centradas na área da História e Filosofia da Educação. Em 30 anos de existência, o programa tem se revelado, “[...] maduro e enraizado no contexto educacional no Centro-Oeste e Norte de São Paulo e regiões de outros estados, com forte impacto social. Essas características levaram o Programa a ter uma projeção em nível nacional e internacional.” (Unesp, 2021).

Toda pesquisa historiográfica está submetida a um lugar de produção socioeconômico, político e cultural, é em função desse lugar que se instauram “[...] os métodos, que se delineia uma topografia de interesses, que os documentos e as questões, que lhes serão propostas, se organizam.” (Certeau, 2022, p. 47). Para Certeau (2022) o lugar não se refere apenas a uma localidade física, mas onde se articula o discurso histórico e a operação científica, e não assumir esse lugar faz da pesquisadora/pesquisador um “fujão”, pois

[...] cederia a um alibi ideológico se, para estabelecer o estatuto do seu trabalho, recorresse a um alhures filosófico, a uma verdade formada e recebida fora dos caminhos pelos quais, em história, todo sistema de pensamento está referido a “lugares” sociais, econômicos, culturais, etc. (De Certeau, 2022, p. 22)

Segundo De Certeau (2022), a abstinência na descrição sobre o lugar, chamada também de “sonambulismo teórico”, se traduz em renunciar à teoria para criar meras ideologias. Por outro lado, o autor diz que quem produz história traz em sua fala uma filosofia capaz de denunciar o lugar social “escondido”, que o modo de escrita denuncia “o não-dito”.

O lugar social da pesquisadora/pesquisador em história faz parte de quem ela/ele é, o que não é possível ignorar no momento da pesquisa. E, ainda, para que se faça uma pesquisa há que assumir um lugar de fala, assumir as suas escolhas epistemológicas no momento da produção. A pessoa que produz em seu lugar social faz parte de determinada instituição social (“sociedade de estudos”) que influencia seu *modus operandi*, fazendo com que exista um diálogo entre os seus pares, recortando uma “doutrina” e possibilitada pelo “assento institucional”, pois “[...] a instituição não dá apenas uma estabilidade social a uma “doutrina”. Ela a torna possível e, sub-repticiamente, a determina.” (De Certeau, 2022, p. 70).

Para dar a conhecer ao leitor meu lugar de fala, inserida na Instituição antes mencionada, me traduzo uma mulher de classe média-alta, parda, olhos e cabelos castanhos, peso e altura médios. De certa forma, não me encaixo em nenhum padrão social de beleza. Pele escura para os brancos, pele clara para os negros. Alta para os baixos, baixa para os altos.

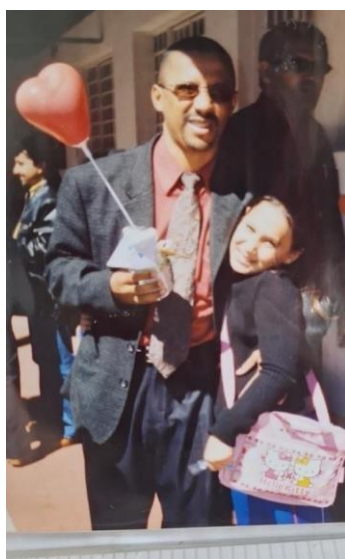
Pobre para os ricos, rica para os pobres. Bonita para os feios, feia para os bonitos. “Chata para os legais, legal para os chatos”. “Inteligente para os burros”, “burra para os inteligentes”. Um completo não pertence a lugar algum, a grupo nenhum.

Nesse contexto, ainda pude notar que o fato de ser mulher me demanda certo comportamento social que não é demandado aos homens que me cercam, ou seja, noto dicotomias entre os gêneros por experiências próprias. O mais alarmante foi perceber que essas diferenças nos papéis sociais destinados a cada gênero, começam na infância, quando o ser humano ainda está no início de sua formação, sem qualquer base para defesa própria.

E desde a minha infância, o gênero é associado à minha trajetória em situações injustas e violentas, seja com colegas na escola evidenciando a rivalidade feminina, seja no tratamento de parentes conservadores que deixam nítido o patriarcalismo e a misoginia, seja com os parceiros abusivos e tóxicos que deixaram marcas emocionais eternas. Até em nome de Deus, valendo-se também da imposição religiosa.

Foram tantas vivências transgressoras, mas ao que posso recordar, uma me marcou muito, como se fosse a primeira. No imaginário emocional, eu diria que ali eu pude compreender o meu lugar social. Foi na etapa do Ensino Infantil e Fundamental, quando estudei em uma escola confessional, uma problemática de gênero, mas que engloba o social, o econômico e a etnia. Uma menina amarela se recusou a me emprestar um batom, com a justificativa de que minha boca era suja. Coincidentemente ou não, meu pai, conforme abraçado a mim, ainda criança, na figura 1, que segue, é um homem negro, o que faz com que a aparência da minha família seja bastante diferente da dela:

Figura 1 – A Pesquisadora criança e seu pai



Fonte: Acervo pessoal

A Figura 1, anterior, apresenta, como mencionado, meu pai e eu em uma festa da minha antiga escola. Embora enseje uma questão ligada a contextos étnicos, também remete às questões de contextos de discriminação quanto ao gênero, considerando que, no caso do Brasil, essas questões se interseccionam.

Portanto, minha identificação com essa temática vem desde muito cedo. Desde aquela situação, quando ainda era criança, comecei a viver uma certa “rivalidade” com uma colega. Essas brigas e intrigas entre meninas e mulheres são possíveis também pelas diferenciações que se fazem de gênero. Meus pensamentos se direcionam a isso, porque meu irmão nunca passou por nada parecido, mesmo que estudássemos no mesmo colégio. A razão de um problema era eu, uma menina que sempre teve afinidade com a liderança.

O constrangimento se repetia sempre que tinham a oportunidade, pois a mãe dessa menina organizava reuniões com os pais de outros colegas para falar sobre meu comportamento, sobre como, segundo ela, eu era uma criança problemática, que sempre causava intrigas com todos os colegas de classe. Constantemente, meu pai era chamado a comparecer à escola para lidar com essas reclamações a meu respeito. Junto a tudo isso, a coordenadora da escola, embora mulher, era branca e se posicionava sempre a dar razão ao comportamento da colega de origem asiática e às reclamações trazidas por sua mãe a respeito do meu comportamento “problemático”.

No decorrer da minha adolescência e juventude, continuei nessa escola confessional, onde, aos treze anos, beijei pela primeira vez um menino que disse aos nossos colegas de classe que havíamos feito algo além. Essa mentira provocou ainda mais rótulos desagradáveis, voltados para ferir a dignidade da mulher — e eu era só uma menina.

Naquele momento, ainda não compreendia que se tratava de situações associadas a outros momentos de confusão e questionamentos, pois, ainda que ressaltadas na escola, eram decorrentes de valores recebidos no âmbito familiar, oriundos de uma família tradicionalmente cristã, que não explicavam a confusão, mas a aprofundavam ainda mais, sempre na tentativa de ajustar, de fazer caber, o que me deixava sempre submissa aos julgamentos e ataques. É bastante espantosa a falta de reação mediante tantas humilhações e constrangimentos. Continuei sempre na busca de pertencimento, de ser aceita por um grupo, sempre refém de amizades.

Minha formação se deu com base nesses rótulos, o que me moveu em busca de alguma explicação. Até porque, naturalmente, a primeira atitude é culpar a si mesma. Mas, ao voltar o olhar para a história, pude compreender como foram desenvolvidos e atribuídos papéis sociais

a cada gênero. A problemática transcende questões pessoais, porque não nasceu de mim ou da minha família, e também não nasceu naqueles que me violentaram, nem nas famílias deles.

É um contexto social histórico de tantas camadas e uma dessas camadas é a formação das pessoas em uma instituição concebida e organizada para a imposição de uma cultura, a “cultura escolar”.

Nessa perspectiva, desenvolvi a investigação, cujos resultados foram organizados em três seções, além desta seção introdutória, de apresentação dos elementos do projeto norteador.

Na seção 2, são apresentados os elementos do corpus da pesquisa — os *Annuarios do Ensino do Estado de São Paulo (AEs) (1907-1927)* e os discursos que os constituem, referentes a elementos e dados da instrução pública que evidenciam distinções entre meninos e meninas nas escolas do aparelho escolar paulista. Organizo tais discursos, mediante uma “nova repartição”, para além daquela posta nos *AEs*, de modo a evidenciar e ressaltar temáticas que remetem às mencionadas distinções. Ou seja, os *AEs* e seus discursos constitutivos foram criados e circularam mediante “uma repartição” que visava dar a ler outro estado da cultura: a cultura escolar desejável ao Estado. No entanto, apresento os *AEs* e seus discursos constitutivos, com o objetivo de atingir o primeiro objetivo específico: identificar elementos contidos nos discursos dos *AEs*, centrados na distinção de práticas e hábitos a serem ensinados nas escolas para o desenvolvimento de papéis sociais distintos, segundo o gênero das crianças. Assim, atribuo uma organização distinta, porque o objetivo específico da pesquisadora difere daquele dos organizadores dos *AEs*. Daí o título da seção “*Annuarios do Ensino do Estado de São Paulo (AEs) (1907-1927) e seus discursos constitutivos: uma nova repartição cultural.*”

Na seção 3, apresento resultados de pesquisas em História da Educação, em que são abordados elementos de distinção na instrução entre meninas e meninos, identificados nos discursos dos *AEs*. O objetivo específico dessa seção 3 é compreender como tais elementos foram abordados por pesquisadores/as da História da Educação e o que significa compreender a presença desses elementos no ensino escolar, no momento histórico de constituição do aparelho escolar paulista, elementos que ainda perduram em nossa escola, evidenciando raízes de sua constituição que precisam ser superadas. Tais elementos constituem as temáticas das pesquisas localizadas. Assim, essa seção 3 é intitulada “Temas abordados nos discursos dos *AEs*: discussões contemporâneas/raízes da educação.”

Finalmente, na seção conclusiva, intitulada “Elementos para uma (in)conclusão”, além

de reunir resultados obtidos em cada seção anterior, apresento possibilidades de trabalhos/investigações futuras para o enfrentamento das questões das distinções entre o ensino de meninas e meninos nas escolas. Embora esse não seja o escopo da investigação realizada, sinto-me impulsionada, como pesquisadora e profissional do Direito, a contribuir com reflexões sobre tais possibilidades.

2 ANUARIOS DO ENSINO DO ESTADO DE SÃO PAULO (AES) (1907-1927) E SEUS DISCURSOS CONSTITUTIVOS: UMA NOVA REPARTIÇÃO CULTURAL

Como mencionado, esta seção foi elaborada para atingir ao primeiro objetivo específico de identificar elementos contidos nos discursos dos *AES*, centrados na distinção de práticas e hábitos a serem ensinados nas escolas da instrução pública primária paulista para o desenvolvimento de papéis sociais distintos, segundo o gênero das crianças, a exemplo de “historiadoras feministas que tentaram não apenas tornar as mulheres ‘visíveis’ na história, mas também escrever acerca do passado sob um ponto de vista feminino”, como afirma Burke (2005, p. 101), a respeito da Nova História Cultural. Ele mencionou a significância das micro-histórias com suas construções próprias, da sua necessidade para a compreensão político-sociocultural da sociedade em que se vive.

Assim, atribuo uma organização distinta, porque o objetivo específico da pesquisadora é distinto dos organizados dos *AES*. Daí, no título a menção a uma nova repartição cultural, expressão e conceito elaborado por De Certeau (1979).

A *Escrita da História*, onde se encontra o capítulo “A operação histórica” de Michel de Certeau, é um texto norteador de uma pesquisa que pretende perpassar outros cenários, mas é o texto que justifica a pessoalidade da pesquisadora e sua intimidade com o tema. Isso porque reconhece-se que, mais do que contar histórias, a historiografia tem um compromisso: o de produzir o conhecimento histórico a partir de uma análise que só é possível por meio do diálogo da história com o lugar. “Visões femininas eram o tempo todo encenadas na vida cotidiana, no processo de construção do gênero” (Burke, 2005, p. 108). Daí também se identifica a importância das mulheres na pesquisa, para que a teoria não seja neutra, para fazer nascer da vivência, ser escrita de corpos vivos — não há ciência com neutralidade, nem neutralidade na formação do aparelho educacional que se deu nos primados patriarcais.

A partir desta percepção, os *AES (1907-1927)* se apresentam para a historiadora em Educação como uma importante fonte histórica, de saberes e informações que se pretendia “dar a ler” naquele momento histórico. Nesse sentido, se configuram como fonte documental, com estatuto de uma representação escrita da instrução pública paulista do período, entrelaçando elementos culturais com as informações básicas/dados estatísticos acerca do movimento do aparelho escolar paulista.

Catani (1995) destaca a importância desse documento como forma de identificar a parte técnica do ensino, os métodos empregados e os resultados práticos, além de encontrar descrições detalhadas sobre as condições escolares. A autora chama a atenção para a

importância dos *AEs*, pois, nesses documentos:

[...] podem concentrar-se no cumprimento de seu papel informativo, organizando a visibilidade do sistema de ensino a partir da lógica da Diretoria da Instrução Pública. A denúncia funcionando como intensa então de correção do desvio; o conteúdo dos *Annuarios* deve apresentar-se o guia para a interpretação da realidade educacional do Estado aos problemas e excelências que merecem ser notados. Configurando-se como porta vozes da ordem que é preciso instituir no campo educacional afim de tornar concretizável a educação para o progresso, essas obras têm então produzir e intensificar a crença nas excelências do sistema: os prédios escolares descritos e fotografados e a produção de alternativas de melhoria, reformas e providências participam desse afã ordenador. (Catani, 1995, p. 27 - 28).

Sabe-se que os vestígios históricos não nascem com a intencionalidade de serem fontes históricas, mas se tornam, a partir do momento em que são considerados assim pela autora, para que ela possa interpretá-los e conferir sentido à construção de explicações precisas na pesquisa. Os *Annuarios do Ensino do Estado de São Paulo (1907-1927)* são fontes documentais que possuem elementos estratégicos para compreender os registros de um momento histórico, cenário educacional, cotidiano escolar e outros temas que repercutiram entre historiadores sobre a educação brasileira.

Alves (2023) considera que a exploração de um documento como fonte de informação histórica “[...] se constrói em um processo pelo qual o historiador escuta e ausculta suas fontes a partir das questões de pesquisa propostas no projeto em um diálogo entre o presente e o passado (Alves, 2023, p. 23)”.

Neste sentido, os *AEs (1907-1927)*, como fontes históricas para a História da Educação, possibilitam uma investigação sobre a materialidade das práticas e de seus usos para:

[...] tematizar a perspectiva dos sujeitos dos processos investigados, trabalhando com as representações que agentes determinados fazem de si mesmos, de suas práticas, das práticas de outros agentes, de instituições – como a escola – e dos processos que as constituem. (Carvalho, 2007, p. 117).

Todavia, Melo (2010) alerta sobre os cuidados metodológicos no processo de interpretação das fontes históricas, pois considera este como “[...] exercício difícil, até mesmo arriscado, à medida que projeta o pesquisador para o interior dos fatos, dados e informações, discussões e análises, com o objetivo de capturar o seu sentido, significado e intenção mais íntimos.” (Melo, 2010, p. 21).

Assim, ao analisar os *AEs*, a historiadora ou o historiador deve adotar uma posição crítica, para que a pesquisa seja realizada de forma integrada ao âmbito histórico, considerando o contexto sociopolítico, cultural e econômico do documento e, ao mesmo

tempo, atentando-se à materialidade dos processos de produção, circulação e apropriação desse documento, e, ainda, à produção de práticas culturais.

Portanto, os *AEs* demonstraram sua relevância como fontes para a História da Educação, além de evidenciarem a importância da problematização e da ampliação da concepção de fontes em História e historiografia da Educação. A perspectiva histórica sobre os *AEs* propicia uma reflexão a respeito de inúmeras temáticas pertinentes à História da Educação e ao trabalho de pesquisa.

Como buscamos abordar, segundo as teorizações de De Certeau (2022), a proposição do tema de pesquisa justifica-se pela necessidade de trazer à luz elementos específicos relacionados diretamente com os “lugares de fala” de pesquisadoras e pesquisadores. Afinal, cabe aos historiadores e às historiadoras da educação realizar novos estudos capazes de trazer à luz os aspectos ignorados ou obscurecidos pela historiografia da educação (Nunes; Carvalho, 1993).

2.1 Os Anuários Do Ensino Do Estado De São Paulo (AES) (1907-1927) e seus discursos: especificidades

Os *AEs*, a que se refere esta pesquisa, foram, como mencionado, publicados a cada um ou dois anos, entre 1907 e 1927. Essas publicações retornaram no ano de 1931, com registros a respeito do ano de 1930. Com novo intervalo, retornaram em 1937, organizando os registros dos anos de 1935 e 1936. Após esse período, não foi possível identificar novos *AEs*.

Segundo Castro (p.14, 2000)

os *AEs* tiveram origem e passaram a ser publicados em uma época na qual o processo de demanda da instrução primária paulista encontrava-se em expansão. Segundo os dados estatísticos sistematizados no AE de 1913 por João Chrysostomo Bueno dos Reis Junior, então Diretor Geral da Instrução Pública Paulista, entre 1898 e 1908 tal demanda foi equivalente a 54,48%.

Este aumento da demanda coincide com a organização dos serviços públicos oferecidos pelo Governo do Estado de São Paulo.

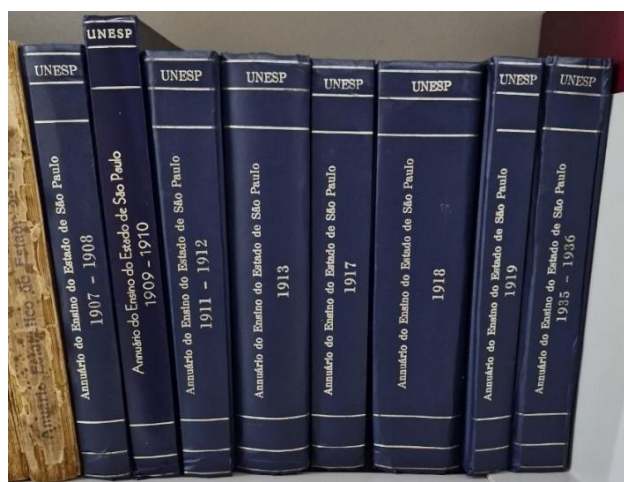
Como é possível observar, em consonância com o que é afirmado em Castro (2000), a organização da instrução pública paulista era parte de uma sistemática do Estado para que ele pudesse mostrar a sua feição centralizadora e sua superioridade perante os outros estados brasileiros.³ Além disso, tratava-se de evidenciar o papel da intelectualidade do Estado de São Paulo como a maior autoridade do Ensino. Nesse cenário, os *AEs* serviram como mecanismos

³ Sobre esse e outros elementos sobre a lógica dos *AEs* para administração do Estado de São Paulo ver em Castro (2000)

para essas finalidades serem atingidas.

Na figura 2, que segue, apresento imagem dos *AEs* disponíveis no acervo da FFC Unesp de Marília/SP, de onde foi recuperada essa publicação para a pesquisa que desenvolvi.

Figura 2: Imagens do *AEs* no acervo da FFC/UNESP – Marília/SP.



Fonte: Acervo da Biblioteca da FFC/UNESP – Marília/SP.

Na pesquisa desenvolvida foram analisados, sobretudo, os *AEs* de 1907-1908, 1909-1910, 1911-1912, 1913, 1914, 1915, 1917, 1917 (v. 1º), de 1917 (v. 2º), 1918, 1919, 1920-1921, 1922, 1923 e 1924-1925, conforme o quadro 1 da sequência:

Quadro 1: *AEs* analisados

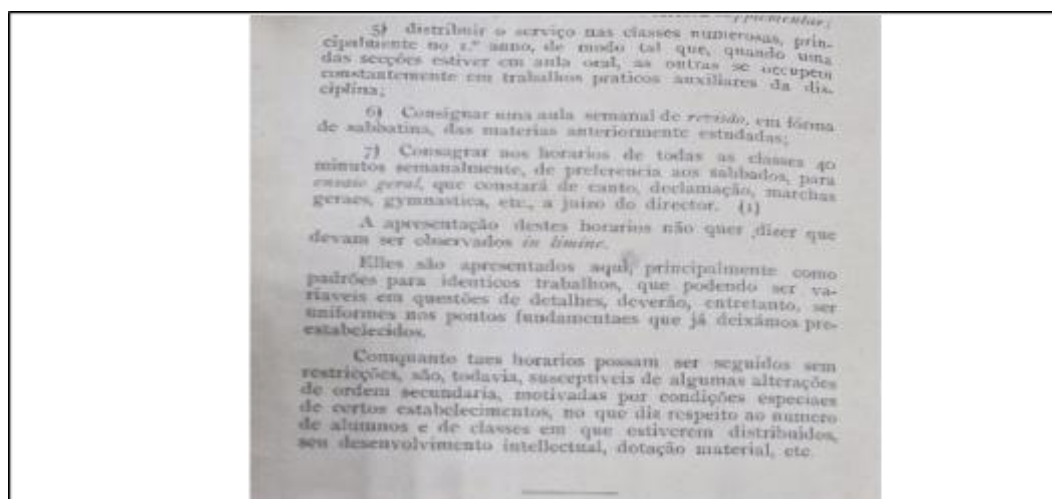
<i>AEs</i>	Anos de referência	Ano de public.	Órgão organizador	responsável ou responsáveis	n. de páginas
<i>AE de 1907-1908</i>	1907-1908	[1908]	Inspetoria Geral do Ensino	Comissão de redação (João Lourenço Rodrigues, Ramon Roca Dordal, René Barreto e José Carneiro da Silva.	(LIII p. + 430p.)
<i>AE de 1909-1910</i>	1909-1910	[1910]	Diretoria Geral da Instrução Pública	Oscar Thompson	(VI p. + 434 p.)
<i>AE de 1911-1912</i>	1911-1912	1913	Idem	João Chrysostomo Bueno dos Reis Junior	592p.
<i>AE de 1913</i>	1913	[1914]	Idem	Idem	(CXXVIp. + 591p.
<i>AE de 1914</i>	1914	[1915?]	Idem	Idem	655p.
<i>AE de 1915</i>	1915	[1916?]	Idem	Idem	(LVp + 507p.)

<i>AE de 1917</i>	1916	1917	Idem	Idem	(594p. + VIp.)
<i>AE de 1917 (v. 1)</i>	1917	1917	Idem	Oscar Thompson	398p.
<i>AE de 1917 (v. 2)</i>	1917	1918	Idem	Idem	434p.
<i>AE de 1918</i>	1918	[1919?]	Idem	Idem	842p.
<i>AE de 1919</i>	1919	[1920?]	Idem	Idem	556p.
<i>AE de 1920-1921</i>	1920-1921	[1921?]	Idem	Guilherme Kuhlmann	451p.
<i>AE de 1922</i>	1922	[1922?]	Idem	Idem	399p.
<i>AE de 1923</i>	1923	1924	Idem	Idem	594p.
<i>AE de 1924-1925</i>	1924-1925	[1927]	Idem	Pedro Voss	336p.

Fonte: Elaboração da autora a partir de Castro (2000)

Desses *AEs*, foram localizados discursos que diferenciam o currículo para meninos e meninas – trabalhos manuais para meninas, exercícios militares para meninos, conforme figura 3, seguinte:

Quadro 2: Discursos *AEs* - currículo para meninos e meninas – trabalhos manuais para meninas, exercícios militares para meninos



— 416 — HORARIO PARA O 1.º ANNO (GRUPO)			
Distribuição das horas de tempo	Segundo-leira	Terça-leira	Quarta-leira
11,00 — 11,30	Capta e charada	Capta e charada	Capta e charada
11,30 — 11,50	Leitura No. A	Leitura No. A	Leitura No. A
11,50 — 12,20	Cont. de letras. A	Cont. de letras. A	Cont. de letras. A
12,20 — 12,30	Leitura B	Leitura B	Leitura B
12,30 — 12,50	Cont. de letras. A	Cont. de letras. A	Cont. de letras. A
12,50 — 1,00	Capta. sem textos. C	Capta. sem textos. C	Capta. sem textos. C
1,00 — 1,10	Leitura C	Leitura C	Leitura C
1,10 — 1,20	Capta. sem textos. B	Capta. sem textos. B	Capta. sem textos. B
1,20 — 1,30	Leitura A	Leitura A	Leitura A
1,30 — 1,40	Marinha e teatro	Marinha e teatro	Marinha e teatro
1,40 — 1,50	Arithmetica	Arithmetica	Arithmetica
1,50 — 2,00	Linguagem escrita	Linguagem escrita	Linguagem escrita
2,00 — 2,10	Leitura B	Leitura B	Leitura B
2,10 — 2,20	Cont. de letras. A	Cont. de letras. A	Cont. de letras. A
2,20 — 2,30	Capta. de Parker	Capta. de Parker	Capta. de Parker
2,30 — 2,40	Leitura C	Leitura C	Leitura C
2,40 — 2,50	Capta. de Parker	Capta. de Parker	Capta. de Parker
2,50 — 3,00	Calligraphia	Calligraphia	Calligraphia
3,00 — 3,10	Gymnastica	Gymnastica	Gymnastica
3,10 — 3,20	Trabalho manual	Trabalho manual	Trabalho manual
3,20 — 3,30	Desenho	Desenho	Desenho
3,30 — 3,40	Notas, preparo para saída	Notas, preparo para saída	Notas, preparo para saída

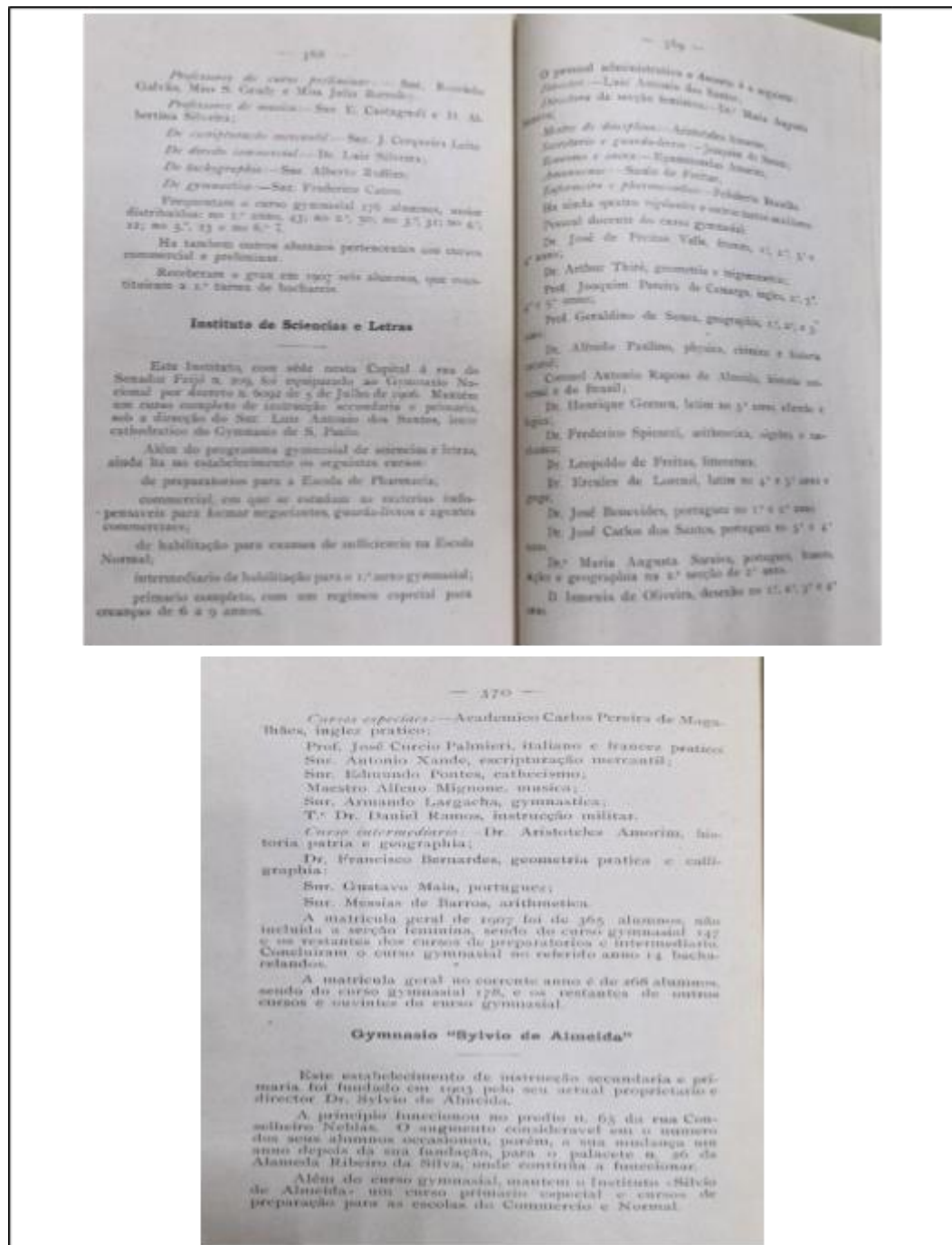
— 417 — DA SECÇÃO FEMININA ESCOLAR			
Quinta-leira	Sexta-leira	Sabado	Distribuição das horas de tempo
Capta e charada	Capta e charada	Capta e charada	11,00 — 11,30
Leitura No. A	Leitura No. A	Leitura No. A	11,30 — 11,50
Cont. de letras. B	Cont. de letras. B	Cont. de letras. B	11,50 — 12,20
Leitura B	Leitura B	Leitura B	12,20 — 12,30
Cont. de letras. A	Cont. de letras. A	Cont. de letras. A	12,30 — 12,50
Capta. sem textos. C	Capta. sem textos. C	Capta. sem textos. C	12,50 — 1,00
Leitura C	Leitura C	Leitura C	1,00 — 1,10
Capta. sem textos. B	Capta. sem textos. B	Capta. sem textos. B	1,10 — 1,20
Leitura A	Leitura A	Leitura A	1,20 — 1,30
Marinha e teatro	Marinha e teatro	Marinha e teatro	1,30 — 1,40
Arithmetica	Arithmetica	Arithmetica	1,40 — 1,50
Linguagem escrita	Linguagem escrita	Linguagem escrita	1,50 — 2,00
Leitura B	Leitura B	Leitura B	2,00 — 2,10
Cont. de letras. A	Cont. de letras. A	Cont. de letras. A	2,10 — 2,20
Capta. de Parker	Capta. de Parker	Capta. de Parker	2,20 — 2,30
Leitura C	Leitura C	Leitura C	2,30 — 2,40
Capta. de Parker	Capta. de Parker	Capta. de Parker	2,40 — 2,50
Calligraphia	Calligraphia	Calligraphia	2,50 — 3,00
Gymnastica	Gymnastica	Gymnastica	3,00 — 3,10
Trabalho manual	Trabalho manual	Trabalho manual	3,10 — 3,20
Desenho	Desenho	Desenho	3,20 — 3,30
Notas, preparo para saída	Notas, preparo para saída	Notas, preparo para saída	3,30 — 3,40

Fonte: Acervo da Biblioteca da FFC/UNESP – Marília/SP.

A figura do quadro 2, anterior, foi retirada do AEs de 1907-1908, apresenta uma diferenciação entre a carga horária de meninas e meninos, e estabelece que, enquanto às meninas fica destinado o trabalho manual, aos meninos devem ser destinados os exercícios militares.

Também, na figura do quadro 3, seguem outros excertos de discursos dos AEs, distinguindo a instrução pública de meninos e de meninas. Agora, a distinção, também do AE de 1097-1908, fls. 368, 369 e 370, institui o curso *Sciencias e Letras* para preparação de *negociantes, guarda-livros e agentes commerciaes*, com 365 *alumnos*, não incluía a seção feminina.

Quadro 3: Discursos AE de 1907-1908 - Institui o curso *sciencias e letras* para preparação de *negociantes, guarda-livros e agentes commerciaes*, com 365 *alumnos*, para meninos



Fonte: Acervo da Biblioteca da FFC/UNESP – Marília/SP.

No quadro 4, seguem os dados estatísticos, contidos no *AE de 1907-1908*, referente a quantidade de vagas nas escolas públicas estaduais paulistas, destacando como um dos parâmetros para classificação, o gênero das crianças.

Quadro 4: Dados apresentados no AE de 1907-1908, referente a quantidade de vagas nas escolas públicas estaduais paulistas, com destaque para classificação das crianças, de acordo com o gênero

— 346 —

Estadística escolar do Estado
em 31 de Março de 1908

— 347 —

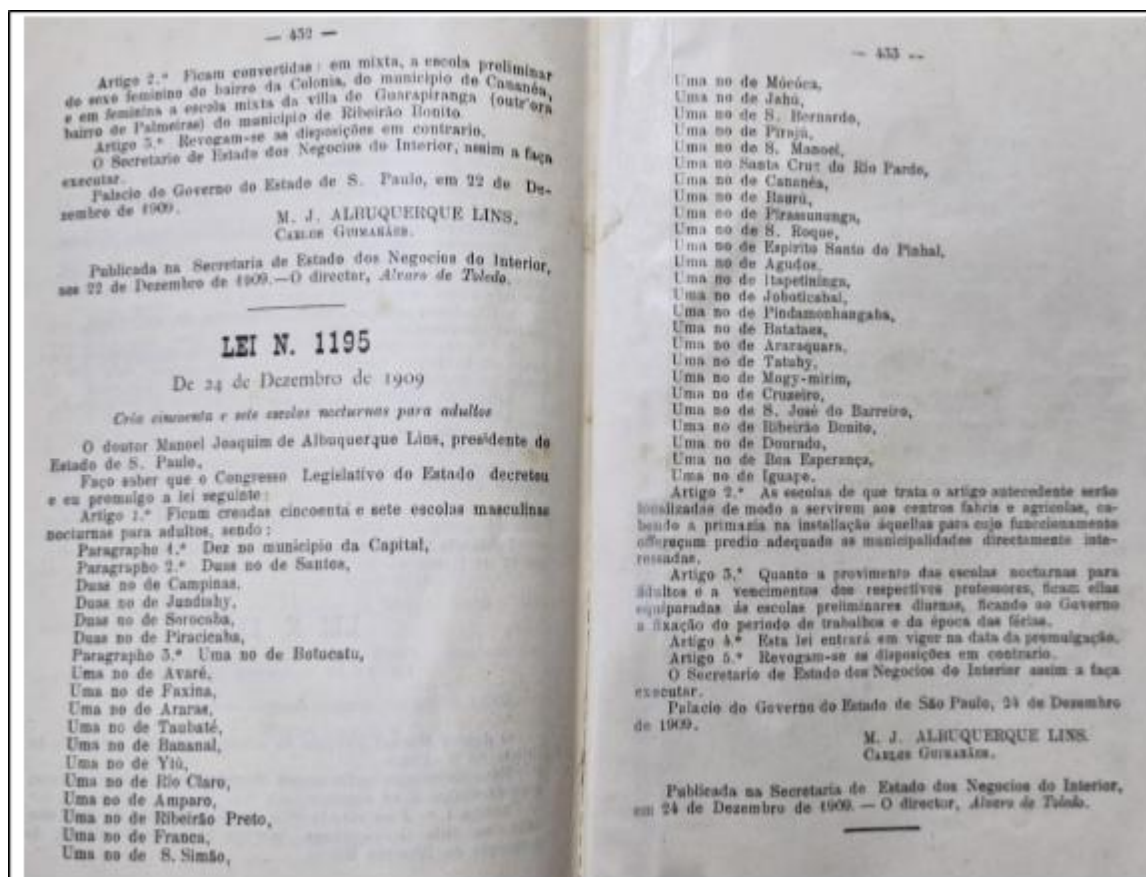
Número de escolas	MUNICÍPIOS	Escolas						Professores				Total	
		Providas			Vagas			Normalistas	Complementares	At. de concurso	Intermedius		
		Masculinas	Femininas	Mixtas	Curso noturno	Masculinas	Femininas						Mixtas
		Curso noturno	Normalistas	Complementares	At. de concurso	Intermedius							
1	Agudos	3	..	..	3	1	..	..	2	4	..	..	6
2	Amparo	4	..	..	4	..	9	1	1	6	..	..	7
3	Anhemby	1	1	..	..	..	..	..	2	2	..	..	2
4	Annapoli	1	..	..	..	1	..	..	2	1	..	..	3
5	Apiaby	..	..	..	4	2	..	..	3	..	1	..	4
6	Araçatuba	3	1	..	2	3	1	..	1	1	..	2	4
7	Araraquara	..	1	..	4	3	2	..	1	2	..	..	3
8	Araras	..	1	..	..	..	1	..	1	..	..	..	1
9	Aruás	4	..	..	9	7	2	..	3	1	1	1	6
10	Atibaia	..	..	..	4	..	1	..	1	5	..	..	6
11	Avaré	3	3	..	10	4	1	..	5	..	..	..	5
12	Bansanal	1	1	..	7	4	9	1	..	2	..	..	2
13	Bariri	..	..	..	7	7	..	..	2	2	..	..	5
14	Barretos	..	1	..	9	8	..	..	..	..	1	..	1
15	Batataes	6	6	..	5	2	4	..	3	8	..	1	12
16	Bauré	..	1	..	1	..	..	..	2	4	..	..	6
17	Bebedouro	3	3	..	13	11	..	..	3	2	1	..	6
18	Boia de Bombas	1	..	1	1	..	..	..	2	..	..	..	2
19	Bom Esperança	..	..	..	..	..	..	..	4	..	..	..	4
20	Bocaimas	2	2	..	..	..	3	1	4	3	..	2	9
21	Bom Sucesso	2	2	..	2	2	..	..	..	..	..	..	4
22	Botucatu	1	6	1	13	8	8	..	2	6	..	1	9
23	Bragança	4	3	3	19	1	1	1	4	5	..	1	10
24	Brotas	4	5	1	1	2	..	1	3	6	1	..	10
25	Buquira	..	..	..	1	1	1	..	1	..	..	..	3
26	Caiburu	3	3	..	13	2	..	1	5	..	1	..	6
27	Caçapava	3	3	4	5	5	8	..	1	6	..	2	9
28	Caconde	..	..	..	2	..	..	..	2	2	..	..	4
29	Cajuru	2	2	..	4	5	1	..	2	2	..	..	4
30	Campinas	9	14	10	10	2	12	2	5	25	2	..	33
31	Campo Largo	3	3	2	5	1	1	..	5	..	..	..	7
32	Campo X. Paranaíba	..	..	..	5	3	..	..	2	..	..	..	2
33	Cananéia	2	2	..	6	5	3	..	2	..	..	..	4
34	Capão Bonito-Paraparaíba	3	3	..	6	3	..	1	1	4	..	..	5
A TRANSPORTAR		88	85	30	1.174	95	67	11	47	131	5	20	204

MUNICÍPIOS	Escolas						Professores				Total		
	Providas			Vagas			Normalistas	Complementares	At. de concurso	Intermedius			
	Masculinas	Femininas	Mixtas	Curso noturno	Masculinas	Femininas						Mixtas	
	Curso noturno	Normalistas	Complementares	At. de concurso	Intermedius								
Transporte	58
Capinury
Caraguatatuba	85	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..
Casa Branca	30	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..
Cotia	
Cravinhos	
Cruzeiro	1.174	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..
Cuba	50	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..
Corralinho	
Doandi	
Dois Córregos	14	12	1	..	..	..	..	..	..	..	..	..
Epitaciolândia de São João	
de Fátima	12	1	6	..	..	..	..	..	..	..	..	..
de Taubaté	
Fartura	
Fezina	10	8	2	..	..	..	..	..	..	..	..	..
Francia	
Guararã	
Guararãma	
Guaratinguetá	13	5	3	..	..	..	..	..	..	..	..	..
Guatubera	
Guaxupé	
Guarulhos	
Hatitanga	
Itapetininga	
Itapira	
Itatuba	
Itu	
Itupeva	
Igaratá	
Iguape	
Itaianduba	
Itaberá	
Itanhaém	
Itapetininga	
Itapetininga	
Itapira	
Itaporanga	
Itararé	
Itatiba	
Itatinga	
Ituverava	
Jaboticabal	
Jacarehy	
Jahú	
A TRANSPORTAR		211	176	67	6.102	208	146	28	17	285	11	65	457

Fonte: Acervo da Biblioteca da FFC/UNESP – Marília/SP.

Em 1909, conforme o AE de 1909, no quadro 5 a seguir, cria-se as escolas noturnas com a Lei n. 1195 de 24 de dezembro de 1909, nota-se que essas escolas são exclusivamente masculinas.

Quadro 5: *AE de 1909* - Lei n. 1195 de 24 de dezembro de 1909, criação de escolas noturnas exclusivas masculinas



Fonte: Acervo da Biblioteca da FFC/UNESP – Marília/SP.

No quadro 6, seguinte, com excerto do *AE de 1917*, observa-se que, em 1917 institui-se uma parceria com a Associação Brasileira de Escoteiros, para viabilizar o escotismo na instrução pública paulista para a formação de “homens”.

Quadro 6: *AE de 1917*. Institui-se, em 1917, uma parceria com a Associação Brasileira de Escoteiros, para viabilizar o escotismo na instrução pública paulista para a formação de “homens”.

Estando já a funcionar, nesta Capital, a Associação Brasileira de Escoteiros, com jurisdição por todos os Estados do Brasil, pois foi ella oficialmente reconhecida pelo Congresso Nacional, e de accôrdo com as instrucções do governo, tratou esta Directoria de entender-se com os seus organizadores afim de introduzir o escotismo, esta bella criação de Baden Powell, nas nossas escolas, convicta dos grandes beneficios que ella traria, não só ao desenvolvimento physico do povo brasileiro, como á formação do seu caracter e como verdadeira escola de sociabilidade.

E' de tanta importancia a influencia que o escotismo exerce sobre a personalidade da criança, desenvolvendo-lhe, em alto grau, a consciencia de si mesmo, a iniciativa individual, e pondo-a em contacto com os factos sociaes, que elle, por si só, constitue uma escola de vida pratica, pela experiencia que, dia a dia, ganha, dos homens e das coisas, a criança.

Fonte: Acervo da Biblioteca da FFC/UNESP – Marília/SP.

Na sequência, no quadro 7, apresento excerto do *AE de 1918*, que evidencia que, apesar de o currículo ser elaborado para ascensão profissional masculina, no magistério o destaque era a feminização que vinham acontecendo, sobretudo evidenciado com o aumento de alunas nas escolas normais, tidas como escolas de excelência na formação de professores primários, desejável aos homens.

Quadro 7: *AE de 1918* – Feminização do Magistério

fessores pelo aperfeiçoamento do ensino.

Tiveram essas Escolas a matricula de 3.423 alumnos, dos quaes 999 são do sexo masculino e 2.424 do feminino; diplomaram 856 professores, dos quaes 223 são homens e 633 mulheres.

E' notavel o excesso de alumnas sobre alumnos, parecendo conveniente, pois, para o futuro, destinar algumas das nossas Escolas Normaes exclusivamente ao sexo feminino, como já se fez com a do Braz, na Capital, continuando outras como mixtas.

ESCOLAS NORMAES Com 3.423 alumnos, dos quaes 999 do sexo masculino, e 2.424 do sexo feminino, funcionaram as onze Escolas Normaes do Estado.

De accordo com a lei n.º 1.579, de 19 de Dezembro de 1917, foi installado, em todas ellas, o 1.º anno do curso complementar, e, em 1919, serão creadas as classes do 2.º anno.

Com a criação desse curso, cada Escola Normal ficou dotada de todos os graus de ensino, de maneira tal que o alumno, entrando analphabeto para o Grupo Escolar, fará, sem solução de continuidade, todo o seu curso até diplomarse. Por sua vez, o professorando, na pratica de ensino, terá oportunidade de observar e praticar methodos e processos de ensino, em todas aquellas escolas, preparando-se assim melhor para a vida pratica.

Accentua-se, nas nossas Escolas Normaes, o phenomeno observado nas Escolas Normaes estrangeiras: são ellas preferidas pelo sexo feminino. Dahi a necessidade, que tem o Estado, de transformar maior parte dellas em escolas exclusivamente femininas, deixando algumas mixtas. Educariamos assim maior numero de moças para o magisterio, o que só poderá trazer vantagens para o ensino e para a educação das moças paulistas, que não teem no Estado outros estabelecimentos de ensino secundario para se educarem.

Fonte: Acervo da Biblioteca da FFC/UNESP – Marília/SP.

Ainda sobre esse fenômeno da feminização das escolas normais, portanto, da formação do magistério, o *AE de 1918*, no quadro 8, a seguir, apresenta dados numéricos que evidenciam que o as alunas eram a maioria e, por isso, algumas escolas deixariam de ser mistas para se tornarem femininas. Assim, a escola exclusivamente feminina mencionada no quadro 6, para a ter um curso exclusivo para meninas.

Quadro 8: Dados dos AEs de 1918 - Dados numéricos sobre a feminização do magistério, deixando as escolas normais de serem mistas para se tornarem femininas.

Artigo 7.º — Será de dois annos o Curso Complementar, devendo ministrar-se, separadamente, o ensino a ambos os sexos, excepto na Escola Normal do Braz, onde se destinará, exclusivamente, ao sexo feminino, o referido Curso. Constará das seguintes materias o ensino nesse Curso, subordinado ao programma que figura no annexo n. 4:

1.º ANNO	
	Aulas semanaes
Português	3
Francês	3
Arithmetica	3
Geographia do Brasil	3
Desenho e calligraphia.	2
Musica e canto.	2
Trabalhos manuaes	2
Educação physica (escotismo e gymnastica)	2
	20
Total das aulas, por semana. . . .	20

— 554 —

2.º ANNO	
Português	3
Francês	3
Arithmetica e Algebra	3
Historia do Brasil, Educação Civica	3
Leituras commentadas da Constituição	
Federal e da Estadual	1
Noções de Anatomia e Physiologia	2
Desenho e calligraphia.	2
Musica e canto.	2
Trabalhos manuaes	2
Educação physica (escotismo e gymnastica)	2
	23
Total das aulas, por semana	23

Sobre a feminização do magistério no Brasil, nesse momento histórico de constituição do Aparelho Escolar Paulista, Castro (2000, p 48-50) afirma que:

Apesar de a retórica de exaltação do professorado público primário e de sua função social não se traduzir numa melhoria da sua situação econômica, as escolas paulistas de formação do professorado primário passaram, ano após ano, a receber um crescente contingente de alunos e principalmente de alunas, evidenciando as aspirações de ascensão social dos diferentes grupos sociais e, sobretudo, de inserção das mulheres em um ramo profissional de reconhecida importância social.⁴

[...]

De acordo com os estudos realizados por Pinto (1984, p. 111-4) sobretudo durante a década de 1900 e 1910 foi grave o quadro de desemprego e de miséria em São Paulo. O acelerado processo de mudanças na estrutura econômica em busca de uma nova era de progresso não conseguiu dar conta da situação de miserabilidade da população. A ampla propaganda empreendida pela política imigrantista cafeeira para atrair mão-de-obra barata engrossou o exército de desempregados em todo o estado de São Paulo, que se mostrou economicamente incapaz para acomodar o amplo contingente da classe trabalhadora disponível para o processo produtivo. Em outras palavras, ocorreu na capital paulista um súbito aumento populacional, desproporcional à sua capacidade de gerar empregos, ocasionando o aparecimento de um clima de miséria e de busca por oportunidades de ascensão social e, no limite, da própria sobrevivência.

Nesse contexto, a educação escolarizada surgiu como instrumento privilegiado de ascensão social e a profissão de docente público primário personificou as esperanças de mobilidade das diversas camadas da população inflamadas pelos discursos laudatórios acerca do papel a ser desempenhado pelos professores primários. Certamente que tais discursos não chegaram até as massas populacionais via *AEs*, visto que a sua circulação foi restrita às autoridades da instrução pública. Entretanto, é muito provável que os discursos de exaltação da profissão de docente tenham chegado até a população por meio dessas autoridades, haja vista o grande prestígio social de que gozavam e, em virtude do qual se faziam ouvir por toda a população local, habitualmente frequentadora dos eventos escolares, como festas de encerramento do ano letivo, inauguração de escolas e comemorações cívicas, considerados verdadeiros eventos sociais.

Ainda no *AE de 1918*, conforme quadro 9, seguinte, contraditoriamente à ascensão profissional anunciada às mulheres, via magistério, são apresentados, insistentemente, o currículo para as meninas das escolas de instrução pública primária, escolas essas rurais e urbanas, centralmente com acréscimos nos primeiros, segundos e terceiros anos, dos trabalhos manuais, com a obrigatoriedade do ensino da costura.

⁴ Segundo Castro (2000, p. 48), essas escolas de formação foram “[...] aquelas constituídas a partir das várias alterações legais abordadas por Oscar Thompson, no *AE de 1909-1910*, e, posteriormente por Reynaldo Kuntz Busch (1935) e (1946); Reis Filho (1981), Tanuri (1979), Nascimento (1980) e Monarca (1999)”.

Quadro 9: Discursos dos AE de 1918 – Trabalhos manuais, com a obrigatoriedade do ensino da costura

<p style="text-align: center;">— 375 —</p> <p>Artigo 76. — Os professores que substituíram os licenciados, nos termos da lei n. 1.366, de 25 de Novembro de 1917, perceberão os vencimentos que estes perderem.</p> <p>Artigo 77. — Revogam-se as disposições em contrário.</p> <p>Secretaria de Estado dos Negócios do Interior, 8 de Agosto de 1918.</p> <p style="text-align: right;"><i>Oscar Rodrigues Alves.</i></p> <p style="text-align: center;">ANEXO N. 1</p> <p style="text-align: center;">Programma de ensino das escolas rurais</p> <p style="text-align: center;">1.º ANNO</p> <p style="text-align: center;">LEITURA</p> <p>1.º passo: Exercícios de linguagem oral á vista de objectos ou gravuras. Questões muito familiares, que tenham por fim ensinar a criança a se exprimir correctamente. Corrigir os deficits de pronuncia.</p> <p>2.º passo: Leitura de sentenças proferidas pelas crianças e escriptas no quadro-negro.</p> <p>3.º passo: Reconhecimento das palavras das sentenças lidas e formação de novas sentenças. Entrega da cartilha aos alumnos e recordação das sentenças escriptas no quadro-negro.</p> <p>4.º passo: Continuação da leitura das lições da cartilha. Reconhecimento de palavras e sua decomposição em syllabas; formação de novas palavras com as syllabas estudadas.</p> <p>5.º passo: Continuação da leitura das lições da cartilha. Decomposição das syllabas em letras e formação de novas syllabas e palavras com essas letras.</p> <p>Leitura do 1.º livro.</p> <p style="text-align: center;">LINGUAGEM ORAL</p> <p>a) Palestras acerca de objectos da escola, da casa, da roça, etc., conhecidos dos alumnos.</p> <p>b) Nomes e qualidades de animaes domesticos e selvagens; de plantas, fructos, arvores fructíferas, etc.</p> <p>c) Palestras acerca da cor, da forma, do tamanho, da utilidade dos objectos e materia de que são feitos.</p>	<p style="text-align: center;">— 376 —</p> <p style="text-align: center;">TRABALHOS MANUAES</p> <p>a) Trabalhos praticos de horticultura, arboricultura e jardinagem.</p> <p>b) Feitura de utensilios simples e necessarios a esses trabalhos que se possam realizar com o material encontrado nas vizinhanças da escola.</p> <p style="text-align: center;">— Acresce para a secção feminina:</p> <p>a) Croché de linha e lã.</p> <p>b) Primeiros elementos de costura: pontos, pontos baixos, remendos, serridos, casados, pregar botões, etc.</p> <p style="text-align: center;">MUSICA</p> <p>Cantos escolares aprendidos por audição.</p> <p style="text-align: center;">CALIGRAPHIA</p> <p>Copia de sentenças escriptas pelo professor, no quadro-negro.</p> <p style="text-align: center;">GEOMETRIA</p> <p>a) Estudo da esphera, cubo, cylindro, hemispherio, prisma quadrangular, á vista dos solidos.</p> <p>b) Pyramide, cone: estudo das superficies, faces, linhas e angulos.</p> <p style="text-align: center;">DESENHO</p> <p>Copia de objectos muito simples.</p> <p style="text-align: center;">GYMNASTICA</p> <p>a) Exercicios callisthenicos.</p> <p>b) Jogos gymnasticos ao ar livre.</p> <p style="text-align: center;">2.º ANNO</p> <p style="text-align: center;">LEITURA</p> <p>Leitura explicada; leitura silenciosa, leitura expressiva, no livro adoptado. Resumo do assumpto lido.</p>
---	--

— 531 —

- c) Deveres e direitos do cidadão brasileiro.
- d) A Bandeira Nacional. Festa da Bandeira.
- e) Datas nacionais.

TRABALHOS MANUAIS

- a) Estudo pratico de agricultura e horticultura nos campos da fazenda.
- b) Feitura de objectos usuars com materiaes proprios da zona em que está a escola.

Accresce para a secção feminina:

- c) Feitura de pequenas peças de roupa branca.

DESENHO

Continuação dos exercicios feitos no primeiro anno.

MUSICA

- a) Cantos de hymnos e canções populares, por audição.
- b) Explicação e interpretação das letras dos hymnos e canções.

CALLIGRAPHIA

Copias dos exercicios feitos no quadro-negro, pelo professor, ou de livro de leitura.

GEOMETRIA

- a) Avaliação das areas dos triangulos, quadrilateros e polygonos.
- b) Circumferencia e suas linhas.
- c) Circulo.
- d) Problemas.

GYMNASTICA

- a) Continuação dos exercicios callisthenicos.
- b) Corridas e jogos.

Secretaria de Estado dos Negocios do Interior, 8 de Agosto de 1918.

Oscar Rodrigues Alves.

ANEXO N. 2**Programma de ensino das escolas districtaes**

1.º ANNO

LEITURA

1.º passo: — Exercícios de linguagem oral á vista de objectos ou gravuras. Questões muito familiares que tenham por fim ensinar a criança a se exprimir correctamente. Corrigir os defeitos de pronuncia.

2.º passo: — Leitura de sentenças proferidas pelas crianças e escriptas no quadro-negro.

3.º passo: — Reconhecimento das palavras das sentenças lidas e formação de novas sentenças. Entrega de cartilha aos alumnos e recordação das sentenças escriptas no quadro-negro.

4.º passo: — Continuação da leitura das lições da cartilha. Reconhecimento de palavras e sua decomposição em syllabas; formação de novas palavras com as syllabas estudadas.

5.º passo: — Continuação da leitura das lições da cartilha. Decomposição das syllabas em letras e formação de novas syllabas e palavras com essas letras.

Leitura do 1.º livro.

LINGUAGEM ORAL

- a) Palestras com os alumnos acerca de cousas ou scenas de facil observação, relativas ao lar, á rua, á escola e ao campo.
- b) Nomes e qualidades de animaes domesticos e selvagens; de plantas, fructos, arvores fructíferas, etc.
- c) Palestras com os alumnos acerca da côr, da forma, tamanho, utilidade dos objectos e materia de que são feitos.
- d) Descrição de objectos, plantas, animaes, feita pelos alumnos, com o auxilio do professor.
- e) Contos e recitativos muito simples ao alcance dos alumnos, explicados em classe com a necessaria antecedencia.

LINGUAGEM ESCRIPTA

- a) Copia de sentenças do quadro-negro ou do livro de leitura.
- b) Completar sentenças escriptas pelo professor no quadro-negro.

- c) Conhecimento dos vultos mais notaveis da nossa Historia.

SCIENCIAS PHYSICAS E NATURAES. HYGIENE

- a) Noções simples e praticas acerca das propriedades dos corpos: transparencia, opacidade, brilho, dureza, porosidade, dilatação, forma, etc.
 - b) Noções referentes á utilidade das plantas e dos animaes.
- Observações sobre as plantas mais uteis e communs no municipio.
- c) Conhecimento de plantas e animaes uteis e de plantas e animaes nocivos.
 - d) Conselhos concernentes á alimentação; o exercicio do corpo.

INSTRUCCÃO MORAL E CIVICA

- a) Recitação de trechos moraes e civicos, previamente explicados pelo professor.
- b) Deveres das crianças para com seus collegas, irmãos, pais e mestres.
- c) Deveres de caridade. Deveres para com seus superiores, iguaes e inferiores.
- d) Deveres para com as autoridades.

TRABALHOS MANUAES

- a) Trabalhos praticos de horticultura, arboricultura e jardinagem.

Acessos para a secção feminina:

- b) Croché de linha e lã.

CALLIGRAPHIA

Copia de sentenças escriptas no quadro-negro pelo professor.

DESENHO

Copia de objectos muito simples.

MUSICA

Canto coral de hymnos e canções.

— 585 —

GYMNASTICA

- a) Exercícios callisthenicos.
- b) Jogos gymnasticos ao ar livre.

GEOMETRIA

Estudo da esphera, cubo, cylindro, hemispherio, prisma quadrangular, á vista dos solidos.

2.^o ANNO

LEITURA

Leitura explicada; leitura silenciosa; leitura expressiva, no livro adoptado. Resumo do assumpto lido.

LINGUAGEM ORAL

- a) Formação de sentenças affirmativas, negativas, interrogativas, exclamativas e imperativas, sobre occupaões materiaes com palavras dadas pelo professor.
- b) Palestras sobre a cultura de cereaes, hortaliças, forragens, canna de assucar, café, algodão, criação de gado, conservação das matas, utilidade dos vegetaes, madeiras de construção, etc.
- c) Reprodução de historias, fabulas e episodios contados ou lidos pelo professor.
- d) Exercícios de dicção.

LINGUAGEM ESCRITA

- a) Cópia de trechos do livro de leitura.
- b) Dictado de pequenos trechos do livro de leitura.
- c) Descrição de objectos, animaes ou gravuras, á vista da classe.
- d) Reprodução de historietas lidas ou contadas pelo professor.
- e) Emprego dos signaes de pontuação em todos os exercicios.

ARITHMETICA

- a) Explicação das unidades, dezenas, centenas, milhares, etc. por meios concretos. Ler e escrever numeros.

— 507 —

CALIGRAPHIA

Copia das sentenças, palavras e letras escriptas pelo professor no quadro-negro.

DESENHO

Desenhar objectos simples, folhas e frutos. Desenhos de imaginação.

MUSICA

Canto coral e hymnos.

INSTRUCCÃO MORAL E CIVICA

- a) Trechos moraes e civicos apropriados á idade e previamente explicados.
- b) Historietas singelamente narradas pelo professor, encerrando factos de patriotismo, heroismo, abnegação, etc.
- c) Recitativos: Prosa ou verso, com idéas de civismo e patriotismo.
- d) Palestras sobre civilidade, relativas aos pais, parentes, professores, collegas.
- e) Comportamento das crianças na escola; nas reuniões; nos lugares publicos; tratamento devido aos criados e aos inferiores em geral. Insistir sobre o respeito á rua, e especialmente contra as inscrições inconvenientes nas paredes, nos muros, nos moveis, etc.

TRABALHO MANUAL

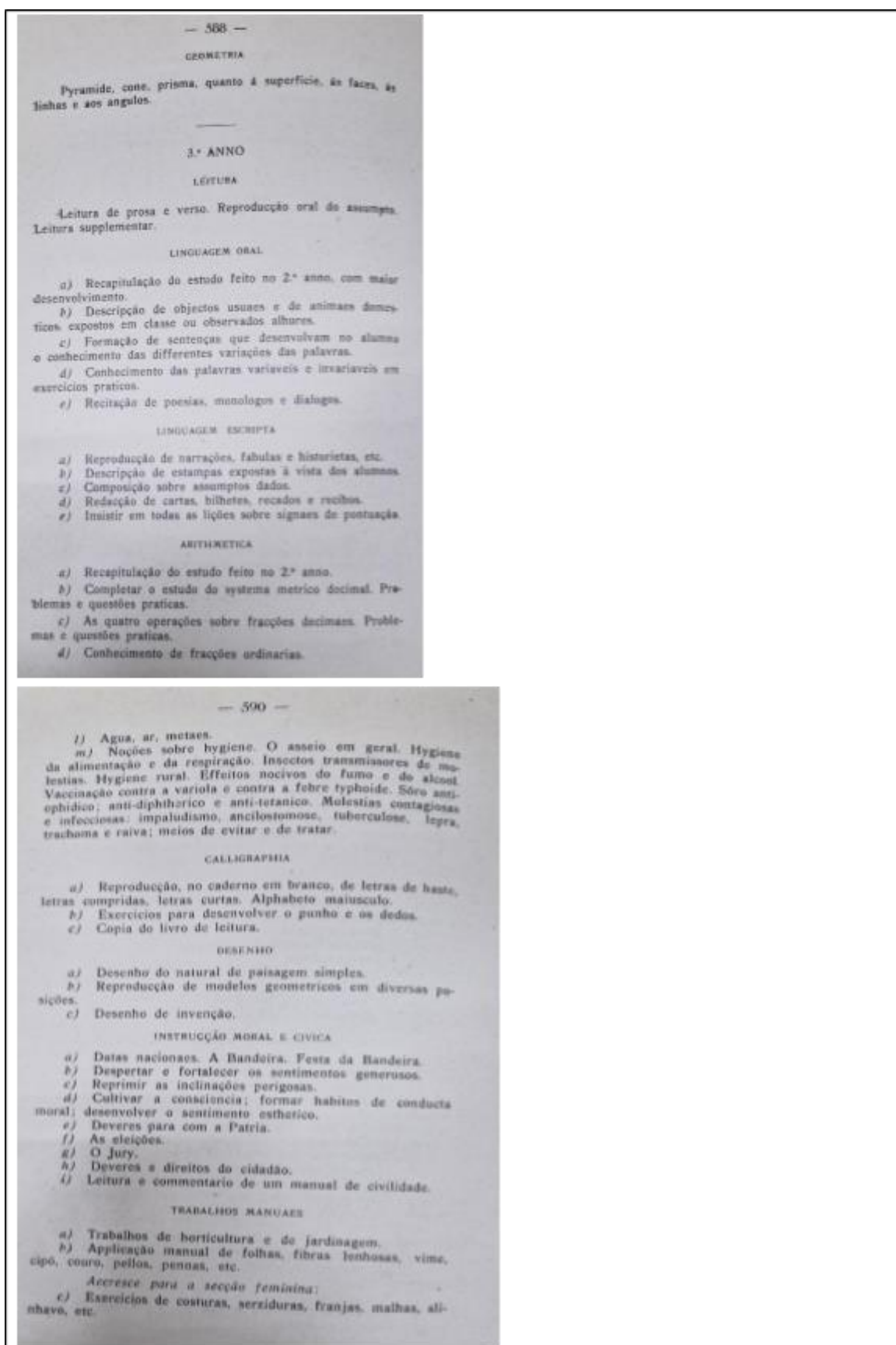
- a) Feitura de utensilios simples e necessarios aos trabalhos de horticultura, arboricultura e jardinagem que se possam realizar com os materiaes encontrados nas vizinhanças da escola.

Accresce para a secção feminina:

- b) Primeiros elementos de costura: pospontos, bainhas, pontos, remendos, serzidos, caseados, pregar botões, etc.

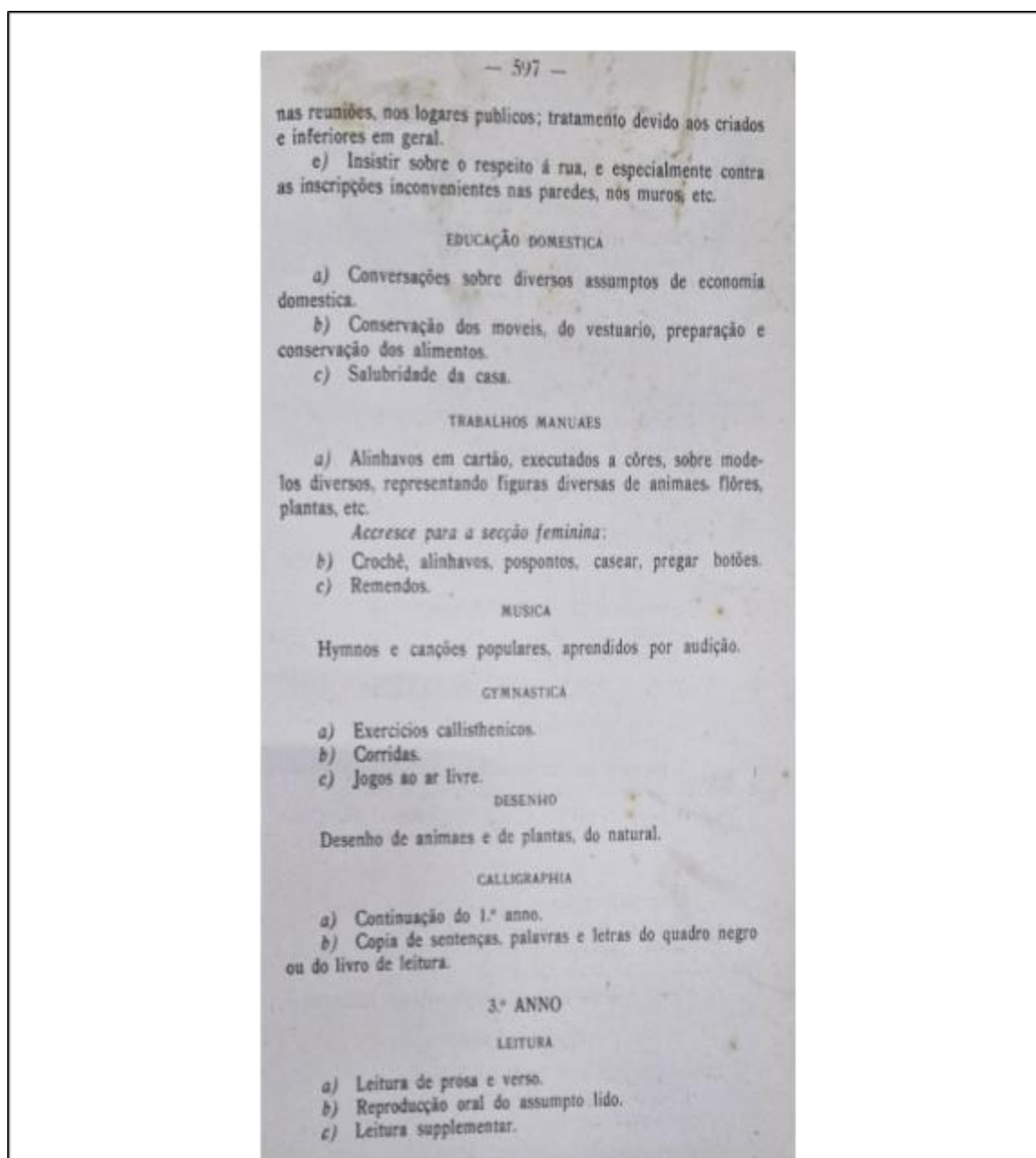
GYMNASTICA

- a) Continuação e desenvolvimento dos exercicios feitos no primeiro anno.
- b) Marchas e corridas.



No quadro 10 seguinte, com excerto do *AE de 1918*, tem-se as determinações destinadas às escolas urbanas, as quais, além dos acréscimos para ensino da costura nos primeiros, segundos e terceiros anos, no quarto ano, acresce-se à seção feminina, os cuidados com bebês.

Quadro 10: Discursos do *AE de 1918* – Ensino de Costura e de cuidados com os bebês para a instrução pública primária das meninas das escolas urbanas



— 599 —

- c) No primeiro imperio.
- d) Na Independencia.
- e) Noticias biographicas de brasileiros illustres, nas sciencias e nas artes.

SCIENCIAS PHYSICAS E NATURAES. HYGIENE

- a) O homem: funcções de nutrição, de respiração, locomoção.
- b) Breve noticia sobre a circulação do sangue.
- c) Os animaes: classificação dos vertebrados e invertebrados. Animaes uteis e nocivos.
- d) As partes principais da planta.
- e) Noções praticas de arboricultura, horticultura e jardinagem.
- f) Noções sobre phenomenos relativos á gravidade, calor, luz e combustão.
- g) Agua. Ar atmospherico. Metaes usuaes.
- h) Insectos transmissores de molestias.
- i) Molestias contagiosas e infecciosas e meios de evitá-las.
- j) A vaccinação contra a variola e contra a febre typhoide; sêro anti-ophídico, anti-diphtherico e anti-tetanico.

INSTRUÇÃO MORAL E CIVICA

- a) Despertar e fortalecer os sentimentos generosos.
- b) Reprimir as inclinações perigosas, cultivar a consciencia, formar habitos de conducta moral, desenvolver sentimentos estheticos.
- c) Deveres para consigo mesmo, para com os paes, irmãos, parentes, professores, collegas; deveres para com a patria; deveres sociaes para com os velhos, superiores, iguaes e inferiores.

EDUCAÇÃO DOMESTICA

- a) Ordem nas diversas occupações diarias da familia.
- b) Organização de uma escripta domestica.
- c) Conhecimento de receitas de utilidade pratica.
- d) Cuidados com as crianças recém-nascidas, com os enfermos, com os animaes domesticos, etc.

TRABALHOS MANUAES

- a) Trabalhos de horticultura e de jardinagem.
- b) Applicação manual das folhas, ramos, fibras lenhosas, vime, cipó, couros, pelles, pentas, etc.

— 600 —

Accresce para a secção feminina:

- c) Costura, serzidura, franjas, malhas, alinhavos, remendos.

MUSICA

Hymnos e cantos.

GYMNASTICA

- a) Exercicios callisthenicos
- b) Marchas, corridas e jogos.

DESENHO

- a) Desenho a lapis; paisagens simples; reproducção de modelos geometricos em diversas posições.
- b) Desenho de invenção.

CALLIGRAPHIA

- a) Reproducção no caderno em branco, de letras de haste, letras compridas, letras curtas.
- b) Alfabeto maiusculo.
- c) Exercicios para o desenvolvimento do pulso e dos dedos.
- d) Copias de sentenças ou de trechos do livro de leitura.

4.º ANNO

LEITURA

- a) Leitura expressiva.
- b) Exercicios de synonymia e mudança de redacção.
- c) Reproducção do assumpto lido.
- d) Leitura supplementar.

LINGUAGEM ORAL

- a) Narrações e descripções de scenas naturaes ou de gravuras.
- b) Declamação em prosa e verso.
- c) Conhecimento pratico das partes do discurso.
- d) Uso do dictionario portuguez.

LINGUAGEM ESCRIPTA

- a) Descripções e narrações.
- b) Mudança de redacção.
- c) Cartas, officios, requerimentos e recibos.

— 602 —

- d) Estudo das flores e dos frutos.
- e) Reprodução dos vegetaes; diferentes especies de enxertia e seus processos.
- f) Plantas proprias da zona em que está a escola.
- g) Agricultura em geral: horticultura, jardinagem, em campos de experiencia.
- h) Nutrição vegetal.
- i) Principaes phenomenos relativos á gravidade, ao calor, á luz, ao som, á electricidade.
- j) A agua, o ar. Os metaes.
- k) Necessidade dos exercicios physicos e da hygiene corporal. Effeitos nocivos do fumo e do alcool.
- l) Impaludismo, ancilostomose, tuberculose, lepra, rajva e trachoma.

INSTRUÇÃO MORAL E CIVICA

- a) Patria. Bandeira e sua descripção.—Deveres para com a Patria. — Exemplos de amor da Patria. — Datas nacionaes. — Festa da Bandeira.
- b) Governo: Necessidades de um Governo. — Impossibilidade da existencia de uma sociedade sem Governo. — Demonstração desta verdade por meio de exemplos.
- c) Formas de Governo. — Vantagens do Governo Republicano. — Como se forma o Governo.
- d) O voto, sua importancia. — Eleição em classe.
- e) O Jury.
- f) Deveres e direitos do cidadão brasileiro.
- g) O serviço militar.
- h) Poderes municipaes, estaduais e federaes.
- i) Leitura e commentario de um manual de civilidade.

EDUCAÇÃO DOMESTICA

- a) Revisão dos estudos feitos no 3.º anno.
 - b) Necessidade da ordem, da providencia e da economia. — Receita e despesa da familia.
- Accresce para a secção feminina:*
- c) Alimentação dos recém-nascidos. — Cuidados com os vestuarios e banhos dos meatus. — Regras para o aleitamento natural. — A sãde nas crianças.
 - d) Regras para o regimen alimenticio das crianças.
 - e) O sal na alimentação.
 - f) Escala a observar na alimentação.

— 603 —

- g) Dentição natural.
- h) Meios para saber se a alimentação é util.
- i) Peso das crianças.
- j) Molestias da primeira idade.

TRABALHOS MANUAES

- a) Exercicios de jardinagem, horticultura e arboricultura em pequenos campos de experiencia.

Accresce para a secção feminina:

- b) Pontos russos e de ornamento. — Pontos de marca, letras e nomes.
- c) Camisas, aventaes, lenços, toalhas, babadoiros, etc., para applicação de estudos anteriores, serzidos, remendos, etc.

MUSICA

Cantos de hymnos e canções brasileiras com o fim de despertar sentimentos civicos e patrioticos.

GYMNASTICA

- a) Repetição dos exercicios anteriores.
- b) Exercicios de escotismo.

DESENHO

- a) Desenho de animaes, plantas, folhas, flores, paisagens, etc.
- b) Reprodução de grupos de solidos geometricos.

CALLIGRAPHIA

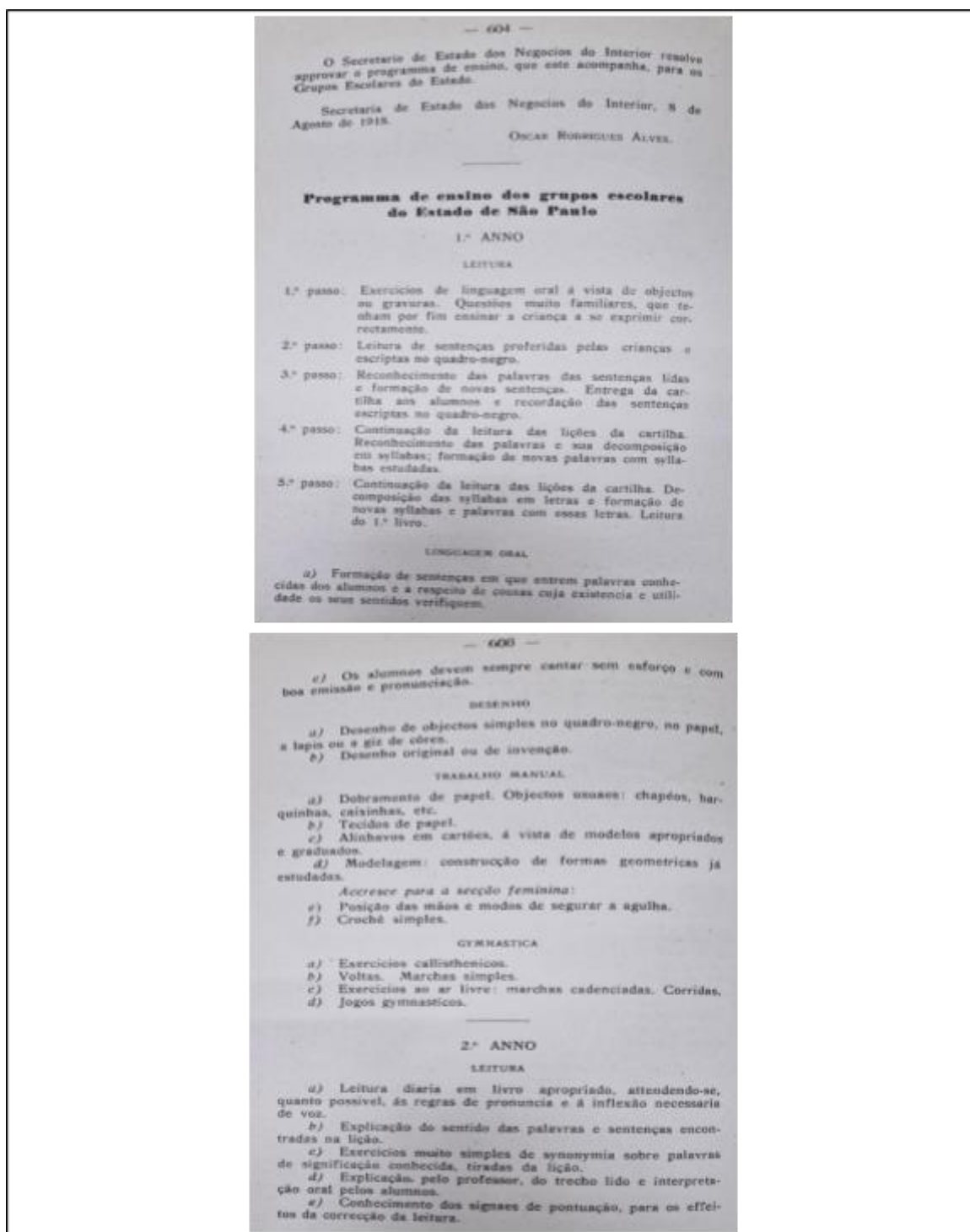
Continuação de exercicios de calligraphia vertical. Letras de phantasia.

Secretaria de Estado dos Negocios do Interior, 8 de Agosto de 1918.

Oscar Rodriguez Alves.

Também, no *AE de 1918*, conforme quadro 11, que segue, fica determinado aos grupos escolares, o acréscimo da costura para a seção feminina para o primeiro a quarto ano.

Quadro 11: *AE de 1918* – Determina aos grupos escolares, o acréscimo da costura para a seção feminina para o primeiro a quarto ano



— 612 —

a) Modelagem de objectos usuas.
Accresce para a secção feminina:
 e) Croché, pontos alinhavos, púspuntos, púspontos no claro, pontos fechados e abertos, pontos de remate. Preparação e modo de franzir. Franziros duplos.

GIMNASTICA

a) Os mesmos exercicios do 1.º anno acompanhados de canto.
 b) Exercicios ao ar livre.
 c) Jogos gymnasticos.
 d) Formaturas para exercicios gymnasticos.
 e) Exercicios de saltos.
 f) Corridas com pequenos obstaculos. Corridas de velocidade.

3.º ANNO

LEITURA

a) Leitura diaria de prosa e verso em livro apropriado, com observação constante da pronuncia e inflexão de voz.
 b) Conhecimento da significação das palavras da lingua: sentido real e figurado.
 c) Formação de sentenças com palavras da lingua.
 d) Exercicios facéis de synonymia.
 e) Exercicios uteis, muito simples, de mudança de redacção.
 f) Explicação e interpretação oral do trecho lido.
 g) Estudo dos signaes de pontuação, para os effectos da correção da leitura. Estudo do paragrapho.
 h) Leitura supplementar, em livro apropriado ao desenvolvimento da classe.

LINGUAGEM ORAL

a) Descripção de cousas, factos e scenas naturaes, feita pelo professor, e reprodução socratica e completa pelos alumnos.
 b) Descripções correspondentes feitas pelos alumnos, com auxilio do professor ou á vista de objectos ou gravuras.

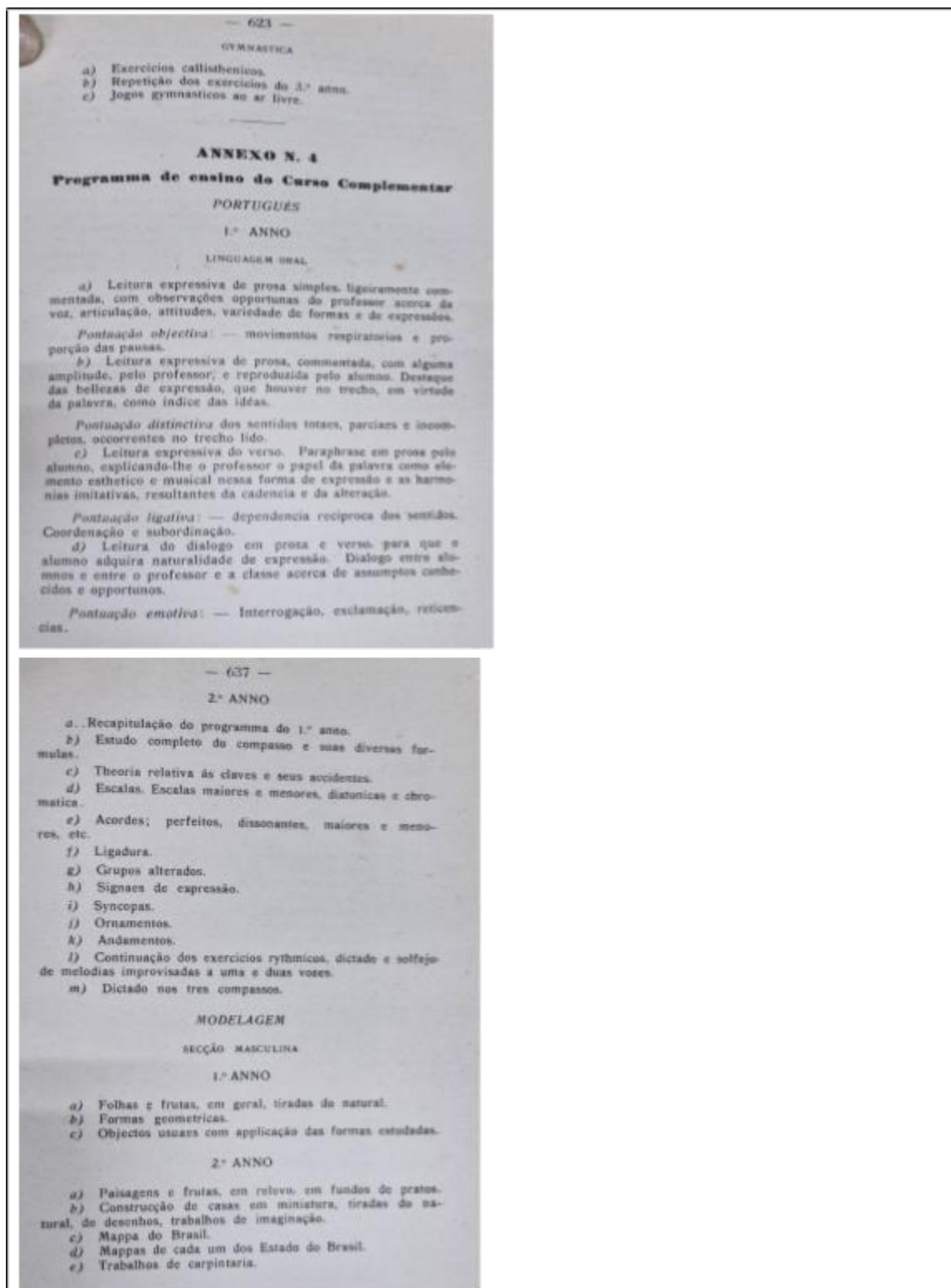
— 617 —

— 622 —

Fonte: Acervo da Biblioteca da FFC/UNESP – Marília/SP.

No quadro 12, da sequência, são apresentadas as seções femininas e masculinas, nas quais eram divididas as escolas complementares, com horários e currículo exclusivos para meninas.

Quadro 12: Discursos dos AEs



— 638 —

SECÇÃO FEMININA

TRABALHOS MANUAES

1.º ANNO

- a) Arçivo
- b) Pospontos
- c) Ponto de bainha
- d) Ponto de cerrar
- e) Ponto russo (diversos)
- f) Ponto de ornamento para roupa branca
- g) Ponto aberto
- h) Ponto costura (*ajourés*)
- i) Casas debruadas
- j) Casas e botões
- k) Preguinhas simples.
- l) Preguinhas duplas
- m) Franzido
- n) Modo de regular o franzido
- o) Modo de arrematar as aberturas
- p) Sobra-costura francesa e inglesa
- q) Bainha postiça
- r) Alças, ilhos, pegar cadarço, botões, calcêtes; noções de bordado branco
- s) Remendos diversos.

2.º ANNO

- a) Costura: feitura de pequenas peças simples de roupas brancas.
- b) Croché de diversas qualidades e *tricot* de linha.
- c) *Tricot* de lã, applicações do *tricot* de lã em patas e sapatos de recém-nascidos.

CALLIGRAPHIA

1.º ANNO

- a) Calligraphia vertical.
- b) Letra de phantasia.

— 639 —

2.º ANNO

- a) Calligraphia vertical.
- b) Letra de phantasia.

DESENHO

1.º ANNO

Desenho do natural, com o modelo ao nível, abaixo e acima dos olhos.

2.º ANNO

Desenho do natural, de memoria, de imaginação, ditado, decorativo.

GYMNASTICA

1.º ANNO

SECÇÃO MASCULINA

- a) Formaturas gymnasticas — fileiras e filas, alinhamentos; exercícos praticos para os alumnos conhecerem os termos gymnasticos.
- b) Commandos — da posição do sentido; do descanso; voltas, marcar passo, fazer alto, trocar passo. Marcha ordinaria e accelerada e contra marchas. Abrir fileiras, tomar distancias a 2, 3, e 4; formar. Mudança de frente.
- c) Posições fundamentaes.
- d) Gymnastica respiratoria.
- e) Movimentos simples da cabeça e do tronco.
- f) Movimentos e extensões dos membros superiores e inferiores.
- g) Exercícos combinados da cabeça e do tronco com as extremidades superiores e inferiores.
- h) Inclinações duras no aparelho "Epalet".
- i) Corridas de velocidade e de resistencia.
- j) Corridas com um só pé.

— 640 —

- k) Corridas com um só pé, alternando.
- l) Corridas com obstáculos. Jogos escolares.

2.º ANNO

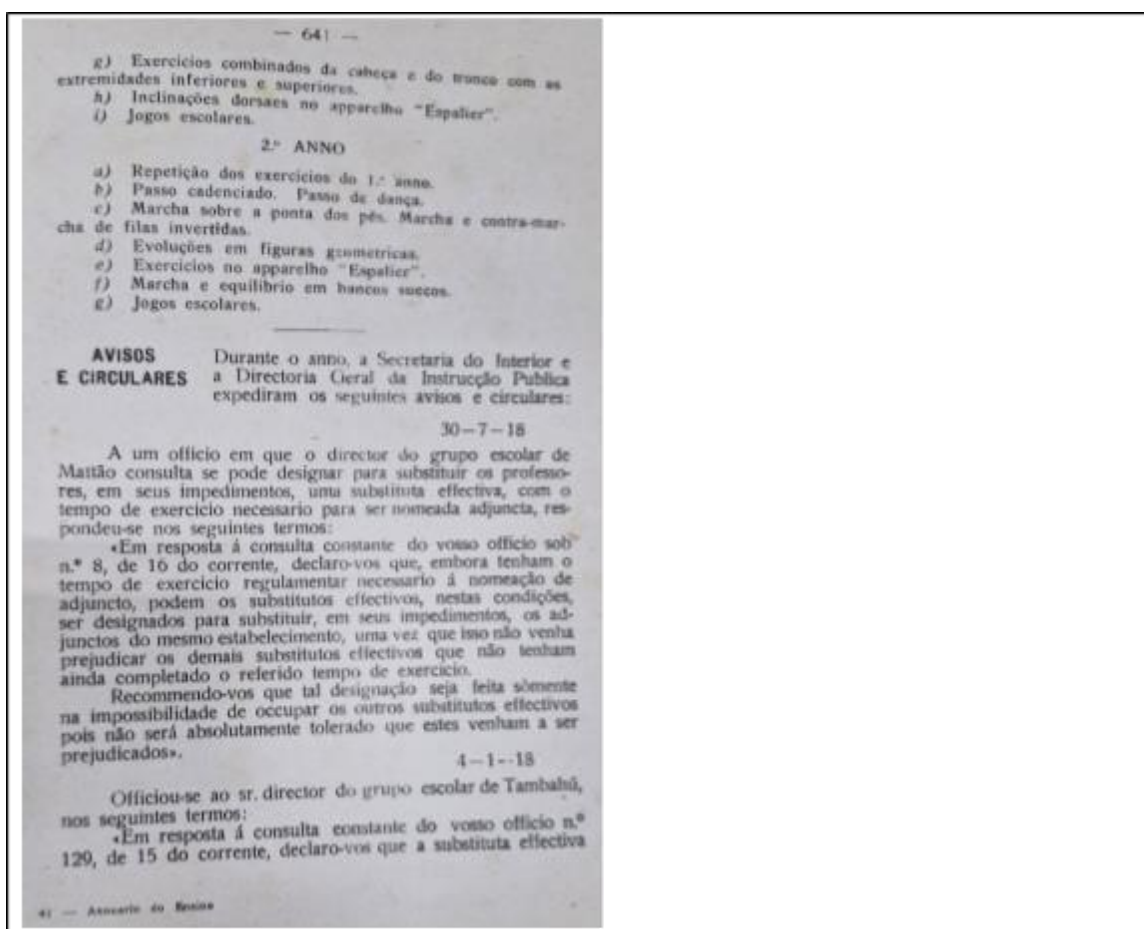
- m) Repetição dos exercicios do 1.º anno.
- n) Passo acelerado. Passo de dança.
- o) Marcha sobre a ponta dos pés. Marcha e contra-marcha de filas invertidas.
- p) Evoluções em figuras geometricas.
- q) Exercicios no aparelho "Espalier".
- r) Marcha e equilibrio nos bancos suecos.
- s) Pulos em altura e em distancia.
- t) Ascensão nos paus verticaes com e sem auxilio dos pés.
 - u) Subida na corda de nós e na corda lisa com e sem auxilio dos pés.
 - v) Marcha e equilibrio na viga sueca.
 - x) Jogos escolares.

GYMNASTICA

1.º ANNO

SECÇÃO FEMININA

- a) Formaturas gymnasticas — fileiras e filas; alinhamentos; exercicios praticos para as alumnas conhecerem os termos gymnasticos.
- b) Commandos, da posição de sentido, do descanso, voltas, marcar passo, fazer alto, trocar passo. Marcha ordinaria e accelerada e contra-marchas. Abrir fileiras, tomar distancias e a 2, 3 e 4, formar. Mudança de frente.
- c) Posições fundamentaes.
- d) Gymnastica respiratoeia.
- e) Movimentos simples da cabeça e do tronco.
- f) Movimentos e extensões dos membros superiores e inferiores.



Fonte: Acervo da Biblioteca da FFC/UNESP – Marília/SP.

No entanto, não foram incluídas na pesquisa as análises sobre as escolas complementares. Isso porque, em Castro (2000, p. 46), há a afirmação de que,

Segundo informações de Oscar Thompson, no *AE de 1909-1910* ([1910], p. 69-72), a partir da Lei n. 374, de 03-09-1895, o ensino primário passou a ser composto somente pelo curso preliminar, pois as escolas complementares passaram a funcionar como escolas de formação do professorado do ensino preliminar, já que a única Escola Normal que então funcionava, diplomava anualmente uma quantidade insuficiente de professores, além de “onerar sobremaneira os cofres do Estado com suas despesas”. Assim, as escolas complementares tiveram seus objetivos modificados e, em 1911, após serem totalmente reformuladas com a finalidade de formarem o professorado normalista primário, passaram a chamar-se escolas normais primárias. Essa coincidência de ensino primário e preliminar durou seis anos, de 1911 a 1917, quando ressurgiu o curso complementar com os objetivos de completar o ensino primário e de preparar os alunos para o ingresso nas escolas normais.⁵ Finalmente, com a Reforma da Instrução Pública de 1920, o curso preliminar passou a ser definitivamente identificado com o ensino primário.

⁵ “Segundo Nascimento (1890, p. 231), o ensino complementar criado em 1892 funcionou em escolas especificamente montadas para ele, sendo que o ensino complementar de 1917 foi concebido como um curso anexo às escolas normais. Assim, como curso anexo, ele não contou com uma estrutura administrativa própria, pois a sua administração era realizada pelo pessoal da escola normal na qual ele estava inserido. Da mesma maneira, os alunos e professores dos cursos complementares de 1917 deveriam seguir o regulamento da Escola Normal (Castro, 2000, p. 46).”

Assim, como os discursos sobre a distinção entre meninas e meninos nas escolas complementares, além do que foi mencionado, não foram incluídos nesta seção outros discursos dos *AEs* sobre a feminização do magistério, já que não foi o objetivo da pesquisa fixou-se nesta distinção nas escolas da instrução pública primária paulista.

Nessa perspectiva, por meio a nova repartição dos discursos dos *AEs* aqui procedida, ao encontro do objetivo específico da pesquisa que foi perseguido nesta seção, foi possível identificar elementos contidos nos discursos dos *AEs*, centrados na distinção de práticas e hábitos a serem ensinados nas escolas da instrução pública primária paulista para o desenvolvimento de papéis sociais distintos, segundo o gênero das crianças, a saber: os serviços militares, escotismo e atividade física para meninos, os trabalhos manuais incluindo a costura e os cuidados com bebês para as meninas.

Assim, na próxima seção, abordarei discussões sobre esses elementos, mediante resultados de pesquisas que utilizaram desses elementos como temáticas de suas investigações, ao encontro do objetivo específico de compreender como tais elementos são/foram abordados por pesquisadores/as da História da Educação e o que significa compreender a presença desses elementos no ensino escolar, no momento histórico de constituição do aparelho escolar paulista, elementos esses que ainda perduram em nossa escola, evidenciando raízes da sua constituição que precisam ser superadas.

3 TEMAS/ELEMENTOS DOS DISCURSOS DOS AES ABORDADOS POR PESQUISADORES/AS E SUA PRESENÇA NO ENSINO ESCOLAR

Nesta seção, o objetivo, como mencionado, é compreender como tais temas/elementos foram/são abordados por pesquisadores/as da História da Educação e o que significa compreender a presença desses elementos no ensino escolar, no momento histórico de constituição do aparelho escolar paulista, elementos esses que ainda perduram em nossa escola, evidenciando raízes da sua constituição que precisam ser superadas.

O modelo escolar brasileiro era caracterizado pela separação do ensino segundo os sexos, ou seja, a não coeducação, pela organização das salas de aula em classes, e pela presença de espaços especializados como bibliotecas, museus, laboratórios, oficinas, ginásios e auditórios, além do pátio para recreio. A adoção de novos materiais escolares, mobiliário e materiais didáticos também marcava essa nova configuração. Segundo Souza (2001), esse modelo foi amplamente adotado em todos os estados do país, tornando-se o padrão da escola primária brasileira e estabelecendo uma concepção específica de ensino primário, uma identidade pedagógica e social, e a formação de um corpo docente especializado: o magistério primário.

Nesse sentido, a ideia era a de criar mecanismos oficiais para que a autoridade para a imposição de um novo modelo escolar se legitimasse socialmente. Foi com esse objetivo que, como mencionado, as chamadas “autoridades da instrução pública paulista” também produziram seus discursos, para reafirmar a necessidade de imposição de um novo modelo escolar, começando pelo estado de São Paulo, também eles se reafirmassem como autoridade nesse novo modelo. Sobre isso, em Castro (2000, p. 19) há a seguinte afirmação:

Marcados pelos indícios decorrentes do seu próprio processo de produção, os discursos dos AEs refletiram as intenções dos seus produtores de firmarem-se enquanto autoridades, não restritamente à esfera da instrução pública, mas também na esfera intelectual, e no âmbito político-administrativo. Tratava-se de um momento propício para a legitimação de autoridades, sobretudo relativamente à esfera da instrução pública que desde a viragem do século ia autonomizando-se e constituindo-se tanto como campo teórico quanto como esfera administrativa específicos.

Esse novo paradigma do ensino moderno demandava novos saberes, o que inevitavelmente levou a transformações curriculares. A Reforma Benjamin Constant (1890), embora válida apenas para o Distrito Federal, é apresentada como emblemática dessas novas concepções pedagógicas republicanas. Esta reforma incorporou ao ensino primário matérias como Lição de Cousas e noções concretas de ciências físicas e história natural; Instrução moral e cívica; Desenho; Elementos de música; Ginástica e exercícios militares; Trabalhos

manuais (para meninos); Trabalhos de agulha (para meninas); e Noções práticas de agronomia.

A Reforma Caetano de Campos (1890) ditou o modelo escolar paulista, sobretudo por meio da institucionalização daquela que seria uma prática padrão, a ser ensinada em uma escola-modelo. A propósito, em Castro (2000, p. 124) a afirmação é a de que:

Em 1890, sobre a importância de uma prática padrão a ser apreendida pelos alunos das escolas normais, o Dr. Caetano de Campos, então Diretor da Escola Normal da Capital, assim manifestou-se:

A chave de toda a evolução do ensino escolar, como o concebe o decreto de 12 de Março, repousa sobre a prática que devem ter os alunos mestres na escola-modelo, mais do que sobre a ampliação do curso superior, com a criação de novas cadeiras.

Toda a erudição que eles puderem colher no curso superior da Escola, de nada lhes valerá se não forem à escola das crianças aprender como são elas manejadas e instruídas... (*apud* Rodrigues, 1930, p. 200)

Ainda, a implementação do sistema público de ensino em São Paulo dependeu dos novos métodos e processos do ensino intuitivo, conferindo centralidade à observação entre os professores e suas práticas, sobretudo nas escolas-modelo.

A partir dessas preocupações, no âmbito das discussões educacionais nos anos que se seguiram a 1890, foi legitimada a importância atribuída às escolas-modelo, enquanto instituições que respondiam pelo ensino prático dos alunos e alunas das escolas normais. Além disso, os reformadores preocuparam-se em criar locais adequados onde todas as medidas da reforma fossem previamente testadas, visando a criação de um modelo de ensino primário a ser seguido em todo o estado. Assim, na primeira Escola-Modelo, constituída por uma seção masculina a cargo de Miss Browne, e por uma seção feminina confiada a D. Maria Guilhermina, teriam se corporificado, segundo Tanuri (1979, p. 85-6), as novas diretrizes educacionais que visavam a unificação das práticas docentes. (Castro, 2000, p. 124).

Essa escola-modelo foi idealizada para funcionar anexa e como campo de experimentação e formação de excelência aos alunos daquela que seria a escola de excelência para a formação de professores, a Escola Normal.

Castro (2000, p. 107) afirma que, segundo João Lourenço Rodrigues:

A Escola Normal compreende dois cursos: o secundário, com a duração de 4 anos, para os candidatos ao magistério de ambos os sexos, e o constituído pelas escolas-modelo anexas. Estas compreendem três partes:

- a) o *Jardim da Infância*, destinado a preparar, pela educação dos sentidos, segundo os processos de Froebel, os alunos de ambos os sexos que se destinarem à escola-modelo preliminar;
- b) *Escola preliminar "Caetano de Campos"*, destinada a educar, separadamente, em classes, crianças de ambos os sexos, e aos exercícios de ensino dos alunos do 3º e 4º anos dos cursos secundário e complementar da Escola Normal;
- c) *Escola Complementar*, destinada a ampliar e completar o ensino primário de modo a facilitar a formação de professores preliminares, mediante a necessária prática didática na escola-modelo preliminar, (arts. 138, 172 e 181 do Reg. 9 de outubro de 1896). (*Anuario do Ensino...de 1907-1908*, [1908?], p. 95-6).

[...]

Com todas essas modalidades de ensino, de acordo com Tanuri (1979, p. 112), a Escola Normal da Capital teria se caracterizado, “como instituição completa, paradigma a ser imitado pelas modalidades correspondentes do sistema permanecendo o seu curso normal propriamente dito como o representante do padrão ideal ...”

Em um sistema pedagógico que valorizava o "saber fazer", o ensino público paulista organizou-se com práticas de observação e mecanismos de visibilidade das atividades escolares, como a inspeção escolar e os *AEs*, que registravam as práticas escolares.

No início da década de 1920, uma crise no ensino paulista, em paralelo com crises nas políticas sociais e na economia, impulsionou uma remodelação do ensino primário. Carvalho (2000) aponta que, após essa crise, o modelo escolar paulista se alinhou fortemente à erradicação do analfabetismo.

Segundo Carvalho (2000), o projeto de erradicação do analfabetismo tornou-se uma questão nacional, levando à abertura da escola a um maior número de pessoas. A Reforma Sampaio Dória visou esses objetivos, reduzindo a escolarização primária de quatro para dois anos. A escola primária, nessa nova formulação, deveria ser um instrumento de aquisição científica (ler e escrever), educação inicial dos sentidos (desenho, canto e jogos), educação inicial da inteligência (análise, cálculo e lógica), educação moral e cívica (Escotismo adaptado e conhecimento das tradições brasileiras), e educação física inicial (ginástica, Escotismo e jogos).

Sobre o ensino intuitivo, Sampaio Dória, *político, jurista e educador brasileiro*, considerava uma fórmula de sucesso, alinhada aos objetivos de moralização e fortalecimento da raça, propostos pela Liga Nacionalista de São Paulo, da qual era membro. O método de intuição analítica defendido por Sampaio Dória invertia o programa de Caetano de Campos, também baseado no ensino intuitivo, mas que priorizava um ensino enciclopédico para a formação do cidadão republicano, buscando a reprodução do processo de evolução do conhecimento humano na aprendizagem do aluno.

No programa de Sampaio Dória, a redefinição do ensino primário passava pela extensão da escola popular e pela aplicação do método de intuição-analítica, ao qual se atribuía a capacidade de gerar conhecimento por meio do contato da inteligência com a natureza e do exercício das faculdades perceptivas. A fórmula política de um ensino básico condensado em dois anos era, portanto, uma aposta pedagógica na eficácia desse método, acreditando-se que dois anos seriam suficientes para desenvolver a capacidade de conhecer dos alunos.

A trajetória da Reforma foi alterada com a exoneração de Sampaio Dória em 1921. A Reforma, estabelecida pelo decreto 1.750 de 1920 e revogada em 1925, propunha originalmente a unificação das instituições de formação de professores sob o padrão das Escolas Normais Secundárias, com forte ênfase pedagógica. O controle e a padronização dos procedimentos foram intensificados com o reforço da inspeção escolar e a criação das Delegacias Regionais de Ensino, responsáveis pela produção de informes técnicos.

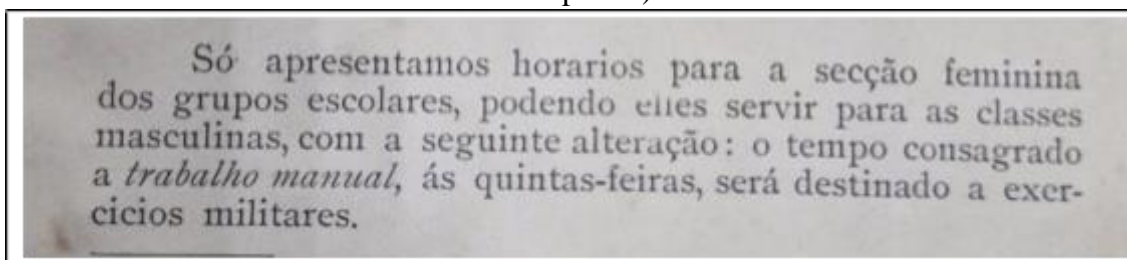
Segundo Hilsdorf (1998), a Reforma Sampaio Dória manteve a escola primária de dois anos na zona rural para garantir sua extensão a todas as crianças e para promover a nacionalização do imigrante. Além disso, a nova Reforma baseava a Pedagogia em critérios científicos, associando-a à Psicologia e dissociando-a da moral e civismo. Apesar de abrangente, a Reforma implementou uma escola controversa devido à alfabetização em dois anos, refletindo os princípios progressistas e os ideais nacionalistas defendidos por Sampaio Dória.

Carvalho (2000) afirma que a hegemonia americanista não dissolveu os múltiplos padrões culturais e educacionais concorrentes, mas se construiu abrangendo diferentes grupos sociais, tornando necessário analisar os processos e complexidades das incorporações e constituições de padrões culturais. O campo da cultura é visto como um terreno fértil para essa investigação, com base na perspectiva gramsciana sobre o americanismo. Gramsci via o americanismo como uma mudança radical cultural que cimentava as reformas econômicas e promovia a recriação do sujeito, produzindo um "homem novo" devido às condições históricas dos Estados Unidos, que não carregavam as tradições europeias. O pragmatismo, filosofia vinculada ao americanismo, conquistava pela ação e produzia mudanças na cultura e no modo de viver, contribuindo para a construção do "homem novo".

Um elemento fundamental para entender o americanismo é seu caráter de processo educacional, que faz da educação seu apanágio. Esse fenômeno se manifesta nos discursos dos impressos da época. O americanismo se instalou no Brasil como cultura, moldando formas de pensar, sentir e viver, tornando-se parâmetro de progresso e civilização, e alimentando esperanças em torno da cidade e da indústria, plantando a imagem do "homem novo" racional e industrioso. Os Estados Unidos, como polo difusor de ideias pedagógicas, atraíram profissionais como Omer Buyse, cuja obra *Méthodes Américaines d'Éducation* (1913) difundiu propostas como o ensino intuitivo e a educação dos sentidos, influenciando educadores brasileiros como Anísio Teixeira.

Observa-se, mediante destaques do quadro 13, anterior, que as 80h/a semanais destinadas ao trabalho manual às meninas, eram divididas em 2 dias semanais, às terças-feiras e às quintas feiras. Aos meninos, parte dessa carga horária, conforme excerto do quadro 14, seguinte, a das quintas-feiras, deveria ser destinada para os exercícios militares aos meninos, estabelecendo uma diferenciação curricular entre a formação de meninos e de meninas.

Quadro 14: Carga horária de exercícios militares destinada aos meninos. (AEs de 1907-1908, p. 415)



Fonte: AEs de 1907-1908, p. 415.

Assim, aos meninos era reservada uma carga horária semanal de 40h/a para os exercícios militares, sendo que as meninas teriam o dobro dessa carga horária, 80h/a semanais de trabalhos manuais.

Souza (2001), aborda questões sobre exercícios militares em um artigo intitulado “A militarização da infância: expressões do nacionalismo na cultura brasileira”, publicado na Revista *SciELO* Brasil em 2001. Destaca que o primeiro desafio da militarização infantil foi a falta de profissionais qualificados para o ensino de tal disciplina, visto que seria ensinada apenas por homens para os meninos.

O ensino de ginástica e exercícios militares fazia parte do currículo da Escola Normal de São Paulo, para os alunos do sexo masculino. No entanto, nessa escola predominavam alunos do sexo feminino; por isso, poucos professores primários estavam habilitados para o ensino da matéria. Por essa razão, vários grupos escolares contaram, no início do século XX, com o trabalho voluntário de soldados reformados do exército para o desenvolvimento dessa atividade. (Souza, 200)

Mediante o ensino do Militarismo foram criados os *batalhões infantis*, regulamentados por regimentos internos das Escolas em 1904, com intuito de reforçar um imaginário de disciplina por meio de um corpo unido e harmônico. Mas com advento da Primeira Guerra Mundial, o militarismo infantil perdeu força e concedeu espaço ao Escotismo, uma Escola de moral e civismo para manter vivo o espírito militar entre as crianças do gênero masculino, conforme excerto do AE de 1917, do quadro 15, a seguir:

Quadro 15: A criação do escotismo nas escolas públicas paulista

Estando já a funcionar, nesta Capital, a Associação Brasileira de Escoteiros, com jurisdição por todos os Estados do Brasil, pois foi ella officialmente reconhecida pelo Congresso Nacional, e de accôrdo com as instrucções do governo, tratou esta Directoria de entender-se com os seus organizadores afim de introduzir o escotismo, esta bella criação de Baden Powell, nas nossas escolas, convicta dos grandes beneficios que ella traria, não só ao desenvolvimento physico do povo brasileiro, como á formação do seu character e como verdadeira escola de sociabilidade.

E' de tanta importancia a influencia que o escotismo exerce sobre a personalidade da criança, desenvolvendo-lhe, em alto grau, a consciencia de si mesmo, a iniciativa individual, e pondo-a em contacto com os factos sociaes, que elle, por si só, constitue uma escola de vida pratica, pela experiencia que, dia a dia, ganha, dos homens e das coisas, a criança.

Fonte: AE de 1917, [p.xxx](#)

Segundo Souza (2001), o ponto marcante da História da Educação tem sido a escolha do ensino como meio do desenvolvimento econômico e do país como nação e, com o fim da Primeira Guerra Mundial, a Educação foi também escolhida como fundamental para uma revitalização da República. Essa pesquisadora cita Nagle (1990) para dizer que era preciso "republicanizar a República", assim, os Diretores e responsáveis pelo Ensino daquela época voltaram a dar ênfase à educação cívica, como forma de, segundo eles, retomar

1º- Eugenia, na parte referente à educação física, à saúde, ao vigor e à destreza das gerações novas, homens e mulheres;

2º- Civismo, não apenas reduzido a ensinamentos cívicos, mas o hábito de realizar os deveres cívicos, mercê das convicções adquiridas;

3º- Inteligência, isto é, o desenvolvimento de algumas das mais notáveis qualidades intellectuais, a urgência, a logicidade, a divisão pronta;

4º- Caráter, considerado como o hábito adquirido pela prática sistemática da bondade, em casos concretos, dia a dia, como o horror à mentira e correlato amor à verdade, à pontualidade. (Campos, 1922, p. 7)

Professor Amadeu Amaral, inspetor escolar naquela época e que ainda nomeia diversas Escolas do Estado de São Paulo, referia-se ao escotismo como "maravilhoso processo para a remodelação moral de um povo" (Revista de Ensino, 1916, n. 1, p. 14 apud Souza, 2001).

Foi essa associação entre educação cívica e nacionalismo que facultou o entusiasmo pelo escotismo e a sua implantação em massa na instrução pública paulista, fato de grande relevância para se compreender o surgimento de determinadas práticas

escolares e suas dimensões simbólicas.

Com o passar dos anos, a manutenção do exercício militar nas escolas paulistas enfrentou desafios, mas não deixou de ser visto como meio indispensável de estabelecer um papel social para os meninos, por meio da dedicação e fidelidade ao interesse público. Na década de 1920, os *AEs* tiveram grande participação na divulgação do escotismo escolar, publicando, como imprensa, orientações específicas para implementação dessa disciplina. A exemplo, no *AEs de 1923* (p. 301) encontra-se o seguinte discurso do professor Plínio Braga:

Escola admirável de educação física, moral e cívica, o escotismo mereceu de nós o maior carinho. Não conhecemos, confessamos sinceramente, outra escola que possa melhores resultados produzir na formação do carácter dos nossos pequenos patrícios. Tudo o de que precisamos para infundir entre as crianças o amor à Pátria, à família, à escola, aos trabalhos, aos exercícios físicos, à solidariedade humana, em suma, o amor do que é belo, nobre e útil, nela encontramos.

O ponto alto do movimento nacionalista, Souza (2001) chama de apoteose, ou seja, um endeusamento, que teria sido em 1922, devido as comemorações do Centenário da Independência do Brasil, em que a Diretoria de Ensino do Estado de São Paulo ordenou comemorações em todas as escolas com hasteamento da bandeira nacional e canto de hinos patrióticos, forma de reviver o fascínio antes criado pelos batalhões infantis do século XX, por meio dos grupos de escoteiros:

As práticas de militarização da infância revelam mais uma das faces da configuração do currículo do ensino primário. Elas demonstram como as políticas de educação popular aliaram a educação moral e cívica às políticas do corpo. Civismo, patriotismo, nacionalização. Esses ideais expressam as tentativas ineludíveis, porém nem sempre bem-sucedidas, de se transformarem as escolas primárias em agências de civilização das massas. (Souza, 2001)

Se pensarmos a figura de um militar, pensamos em um guerreiro, forte, destemido, pronto para o combate em prol e em defesa de sua Nação. Então, é possível afirmar que foi esse o papel social atribuído para os meninos por meio do ensino escolar, à época da formação do aparelho educacional, como meio viável de moldar o cidadão ideal para a Nação Brasil. Vislumbrava-se um estereótipo homogêneo de homem ideal? Trata-se, talvez, de uma hipótese de ensino aos meninos de uma forma única de existir como homem, podendo fazer emergir daqueles a vontade de ser reto, ereto, pragmático, um militar. Para uma criança, a rigidez do militarismo poderia ser confundida com agressividade, ou até mesmo com a ideia de um homem bom o suficiente quando forte a ponto de não mostrar a fraqueza vinda do sentimento?

O escotismo foi introduzido no Brasil em 1910 por oficiais da Marinha que tiveram contato com o movimento de Baden-Powell na Inglaterra. Apresentado como um método educativo extraescolar prático e salutar, despertou o interesse de militares como o tenente Eduardo Henrique Weaver, que o considerou útil para a nação. O artigo de Weaver, "Scouts e a Arte de Scrutar" (1909), foi a primeira publicação sobre o tema no Brasil, destacando os benefícios da educação lúdica ao ar livre para a formação dos jovens.

Entusiasmados, os militares fundaram o Centro de Boys Scouts do Brasil, modelado na organização inglesa, em um contexto nacionalista que via o escotismo como uma "*bela escola de civismo*" para formar o futuro cidadão. Intelectuais e autoridades políticas mobilizaram-se em prol da sua divulgação, visando "formar as almas" para consolidar o imaginário republicano.

A prática do escotismo nas primeiras décadas do século XX, sua apropriação como mecanismo de disciplinamento moral, cívico e físico da infância e juventude esteve associada ao progresso nacional. O escotismo é entendido como um mecanismo de poder disciplinar, moldando comportamentos para a formação dos então futuros homens cidadãos.

No contexto das transformações sociais e culturais da Primeira República, a preocupação com a educação física e moral da infância ganhou relevância. A criança passou a ser vista como o futuro da nação. Paralelamente, a educação foi considerada fundamental para o desenvolvimento nacional, com um "entusiasmo pedagógico" impulsionado por movimentos nacionalistas que viam a instrução como motor da história. O escotismo foi assimilado como pedagogia do civismo, robustecendo o caráter de crianças e jovens.

Nacionalistas viam o escotismo como um movimento extraescolar que valorizava o civismo e a educação do corpo, essenciais para a construção de uma sociedade coesa e da identidade nacional. Segundo a União dos Escoteiros do Brasil – Região de São Paulo (1999), o tenente Weaver associava a juventude à defesa da nação e apresentava o escotismo como capaz de regenerar o caráter nacional, por meio de um sistema educativo que desenvolvia qualidades morais, cívicas e físicas.

A prática escoteira era vista como um meio de sanear a nação, promovendo um corpo saudável e masculino, sinônimo de uma nação forte e civilizada. Exercícios físicos eram ligados ao melhoramento da raça, em um contexto de debates sobre miscigenação e eugenia. O escotismo era apresentado como alternativa aos "vícios" da cidade, oferecendo um ambiente saudável e um aprendizado moral e cívico.

Apesar da propaganda, havia resistência de alguns pais em relação ao escotismo. Mas, relatos de mães buscavam tranquilizar os pais, mostrando os benefícios do escotismo no desenvolvimento de compostura, responsabilidade e bons sentimentos nos filhos. O escotismo era apresentado como uma "escola de disciplina dos sentidos", transformando corpos infantis e juvenis em corpos fortes. Enquanto a escola instruía, o escotismo era visto como responsável por educar o caráter, por meio de valores como civismo e honra. Essa formação do caráter era considerada essencial para o futuro da nação, mediante a inculcação de valores cívicos e obediência.

Inicialmente, o foco da educação na Primeira República era o combate ao analfabetismo. Contudo, percebeu-se que instruir não bastava, sendo necessário formar e regenerar o homem brasileiro, por meio da moral e do civismo. O escotismo surgiu como um complemento à escola primária. Apesar da propaganda, a resistência dos pais persistia, levando os entusiastas a convencer que o escotismo era a "melhor e mais completa escola de educação física e moral". O relato da mãe visava persuadir outras mães a permitirem que seus filhos se tornassem escoteiros.

Segundo a União dos Escoteiros do Brasil – Região de São Paulo (1999), Baden-Powell argumentava que o escotismo oferecia uma educação que ia além da instrução escolar, preparando os jovens para a vida ao ar livre, desenvolvendo iniciativa e capacidade. A formação do caráter e da moral estavam diretamente ligadas à construção de uma nação forte. A saúde e a força do corpo eram associadas à saúde e à força da nação. O corpo infantil era visto como frágil e necessitando de cuidados para se tornar vigoroso, representando uma nação civilizada e moderna.

O discurso médico-higienista influenciou a prática educacional, enfatizando a necessidade de construir um novo homem para uma nova ordem social. A educação física era propagada como promotora de saúde física e mental, regeneradora da raça, das virtudes e da moral. A escola tornou-se um espaço privilegiado para disseminar esses valores. A influência do discurso médico também se manifestou na educação escoteira, vista como uma das células primárias desse projeto de regeneração nacional.

3.2 Os exercícios físicos para as meninas e os trabalhos manuais e seus instrumentos: educação da feminilidade, moralidade e disciplina, desejáveis ao corpo feminino

No Brasil, a prática de exercícios físicos para o público feminino revela uma complexa interação entre discursos pedagógicos, sociais e de gênero, indicando como as

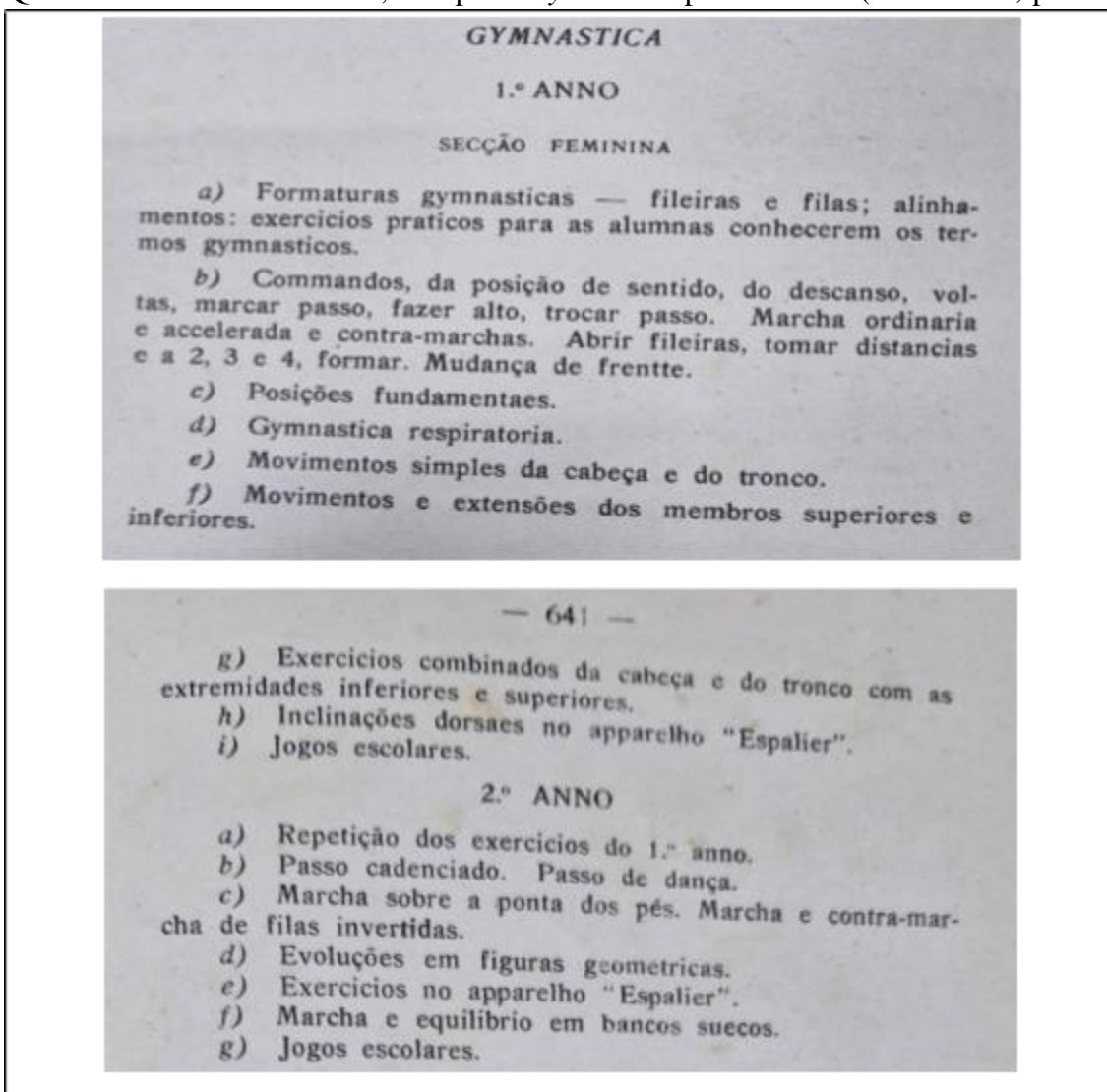
representações de gênero influenciaram as práticas corporais e os objetivos atribuídos a essa disciplina no contexto escolar, ao se comparar o que foi posto em relação à educação cívico-militar para os meninos e à busca de um corpo feminino “adequado” às demandas da sociedade.

No final do século XIX e início do século XX, a Educação Física começou a ganhar espaço no cenário educacional brasileiro, influenciada por modelos europeus. Nesse período, emergiu a preocupação em "fortalecer o corpo feminino" com o objetivo de prepará-lo para a maternidade. Essa perspectiva contribuiu para que mulheres das camadas mais abastadas da sociedade passassem a praticar atividades físicas e esportes, visando o fortalecimento do corpo e a preparação para os "desafios da maternidade".

No Brasil, a Educação Física feminina estava alinhada com um projeto de "regeneração" e aprimoramento da "raça" brasileira. Havia uma forte influência de discursos médicos e higienistas, que modelavam corpos considerados "raquíticos" e "débeis" em corpos "fisicamente capaz de suportar a labuta diária" do trabalho e do lar. A Educação Física, nesse contexto, tinha como um de seus objetivos a produção de sujeitos "disciplinados e higienizados".

As práticas da Educação Física refletiam as normas de gênero da época: enquanto os homens eram preparados para o serviço militar e o trabalho na indústria, as mulheres realizavam exercícios que as habilitassem para a maternidade e a manutenção de um corpo "belo e esbelto". Havia uma clara diferenciação entre os sexos, com o corpo masculino sendo visto como "forte fisicamente" e o feminino como "frágil, delicado e belo", destinado às atividades domésticas. Nesse sentido, no excerto do *AE de 1918*, do quadro 16, a seguir, é possível ler os exercícios físicos, na disciplina *Gymnastica* destinados às meninas.

Quadro 16: Exercícios físicos, disciplina *Gymnastica* para meninas (*AE de 1918*, p. 640/641).



Fonte: *AE de 1918*, p. 640-641.

Nesse sentido, a Educação Física feminina priorizava exercícios de "extensão e flexão", com a intenção de promover a "delicadeza e a postura feminina". A dança também era uma atividade comum, vista como forma de desenvolver a "graça" e a postura.

Predominava o discurso que atribuía como "biológicas características que são, na realidade, basicamente sociais", reforçando a ideia de uma Educação Física adequada à "natureza" feminina: limitada e com pouco uso da força. A principal justificativa para essa visão residia nos fatores biológicos, baseados nas diferenças anatômicas e fisiológicas entre homens e mulheres, bem como em um "excessivo medo da virilização da mulher".

No entanto, havia divergências em relação a esse pensamento. Alguns defendiam que a fragilidade feminina resultava de "questões culturais" e propunham uma Educação Física

que oferecesse às mulheres experiências corporais mais abrangentes.

A Educação Física Feminina na *Revista Brasileira de Educação Física* (1944-1950), periódico analisado por Marcelo Moraes e Silva e Mariana Purcote Fontour, também evidencia as tensões em torno da Educação Física feminina. Neste periódico, as práticas corporais e desportivas eram vistas como conquistas para as mulheres, representando uma saída do espaço privado do lar para a esfera pública. Ao mesmo tempo, essas práticas poderiam colocar em risco o projeto de "ordem" e "progresso" e a própria representação de feminilidade vigente.

Assim, foram colocadas em ação várias "retóricas discursivas" que indicavam restrições à inserção feminina no universo da Educação Física.

A Educação Física, presente nas escolas brasileiras desde o século XIX, passou por um processo de "enraizamento escolar" ao longo do século XX. No início do século XX, a Educação Física era representada como um recurso de "regeneração da raça" e de preparação para o trabalho, contribuindo para o projeto social republicano. No entanto, no final do século XX, novas formas de representar a educação e a sociedade colocaram desafios à permanência da Educação Física nas práticas escolares. Questionou-se o papel da disciplina diante das novas demandas sociais e econômicas.

A história da Educação Física feminina no Brasil é marcada por disputas de gênero e por discursos médicos e sociais que buscaram moldar o corpo da mulher de acordo com as expectativas de cada período. No início do século XX, a preocupação central era a preparação para a maternidade e a manutenção da "delicadeza" feminina.

O século XIX, conforme argumenta Parker (2010), consolidou uma concepção estrita de feminilidade, delineando de forma precisa o papel social da mulher. A figura da "rainha do lar", da mãe abnegada e educadora, responsável pela moral e pelos bons costumes e como alicerce da família, tornou-se o padrão normativo. Sobre os ombros femininos recaía a responsabilidade pelo sucesso de seus entes queridos e da própria sociedade, circunscrevendo seu ofício primordial ao cuidado e seu palco ao ambiente doméstico. Esse modelo idealizado, longe de ser espontâneo, foi meticulosamente construído e disseminado, encontrando inspiração tanto nos arquétipos do cristianismo quanto nos emergentes discursos médico-higiênicos da época. A representação feminina, portanto, foi imposta por uma confluência de forças: religião, Estado e a própria estrutura social vigente.

Dentre os diversos mecanismos de inculcação dessa feminilidade idealizada, a escola emergiu como um espaço privilegiado. Seu modelo conseguiu harmonizar os interesses de

diferentes setores da sociedade, expressando uma convergência notável em relação à representação da mulher.

Como mencionado a partir dos discursos dos *AEs*, a escola, contudo, exerceu sua influência por meio de um currículo multifacetado, que abrange, tanto o conteúdo intencional das aulas, quanto as mensagens implícitas transmitidas pelo ambiente, pelos materiais didáticos e pelas práticas pedagógicas. Apesar da prevalência de escolas separadas por sexo e idade, observou-se também que o currículo obrigatório, especialmente nos primeiros anos de escolaridade, apresentava uma significativa uniformidade entre meninos e meninas.

Diante dessa aparente homogeneidade, emerge a questão crucial: como as diferenciações de gênero eram construídas em um ambiente que tendia à padronização? Onde reside a especificidade capaz de moldar identidades de gênero distintas?

A resposta a esta indagação reside, em grande parte, no currículo específico destinado às meninas e moças: as aulas de trabalhos de agulha e de prendas domésticas. Embora se possa argumentar que outras disciplinas também contribuem para as clivagens de gênero, por meio de formas, objetivos e espaços diferenciados, as aulas de trabalhos de agulha constituíram um espaço singular e poderoso para a construção da feminilidade. A prática da elaboração de bordados, rendas, crochês, tricôs, roupas e outras atividades domésticas não apenas desenvolvia habilidades manuais, mas também favorecia a internalização de condutas corporais específicas associadas ao feminino. Mais crucialmente, auxiliava na sedimentação da imagem da mulher como dedicada e atenta aos cuidados da família e do lar.

Nesse contexto, o ensino de cunho confessional dedicou uma atenção ainda maior aos trabalhos de agulha, aliando-os à inculcação de um modelo de moralidade cristã específico para as mulheres.

Parker (2010), ecoando a perspectiva de Simone de Beauvoir, compreende a feminilidade como uma construção social e psicológica, assim como o próprio bordado. A crença arraigada de que esta atividade é inerentemente feminina, e não masculina, é uma consequência direta da ideologia da sociedade patriarcal, que sancionou uma divisão rígida dos papéis sociais. Para Almeida, em sua obra *Livro das Noivas* (1899), essa diferenciação era apresentada como a própria fonte da felicidade humana:

A felicidade humana deriva do que vive sob a nossa responsabilidade. É a nós, como mães, que a patria supplica bons cidadãos; é de nós, quando esposas, que a sociedade exige maior exemplo de dignidade e de moral. Com a educação superficialíssima que temos, não meditamos nisso, e levamos de continuo a queixar-nos de que é nullo o papel que nos confiaram... Como poderíamos, todavia, encontrar outro e mais amplo e mais sagrado? (Almeida, 1899, p.13).

As imagens religiosas desempenharam um papel significativo na consolidação desses papéis sociais. Johnson (2002) analisou a importância das esculturas da Madonna e de seu Filho na formação do ideal de casamento, maternidade e comportamento feminino no início da Era Moderna. O contexto religioso reformador intensificou a devoção mariana, promovendo um comportamento feminino piedoso. O culto à Maria e ao menino Jesus servia como estratégia para humanizar as práticas devocionais católicas, mas também para apresentar, na relação entre mãe e filho, as bases de um comportamento modelar, fundado na entrega física e mental da Virgem-mãe. Essa concepção religiosa deixou uma marca duradoura na forma de pensar a maternidade, o casamento e, principalmente, o papel feminino ao longo do tempo.

Nesse papel socialmente construído, a honra familiar era intrinsecamente ligada às atitudes da mulher. Farge (2009) demonstra a centralidade dessa ideia no sistema de valores familiares na França do século XVIII, revelando como a injúria era utilizada nos arquivos judiciais como forma de atacar indivíduos e famílias, lançando dúvidas sobre a conduta e a virtude feminina. Tal concepção ganhou ainda maior relevância no século XIX, como atesta Perrot (1991), para quem a honra se configurava como um atributo eminentemente moral e biológico, recaindo sobre a mulher, geralmente em decorrência de um "erro sexual" ou de um "nascimento ilegítimo".

Foucault (1988) argumenta que a sexualidade é um elemento fundamental nas relações de poder, sendo um dos dispositivos com maior capacidade de instrumentalização. A ela cabem inúmeras estratégias e mecanismos para reproduzir um sistema de regras que define o permitido e o proibido dentro das técnicas de poder.

Houbre (2003) demonstrou como a percepção da sexualidade feminina se transformou do Iluminismo para o século XIX. O enciclopedismo, ao romper parcialmente com a noção de inocência infantil feminina, revelou os "mistérios da vida". Contudo, o papel e as reivindicações femininas durante a Revolução Francesa, aliados à possível curiosidade despertada por estes novos saberes, levaram a burguesia a adotar uma postura contrária a tais influências, consideradas perniciosas.

Esse movimento impulsionou a busca por refúgio na tutela da Igreja e na figura idealizada da mãe. A consequência direta foi o desenvolvimento de uma educação moral inibidora para as meninas, com forte valorização da inocência, da castidade, do pudor e da pureza, resgatando o ideal católico da virgindade como qualidades intrínsecas à "donzela". Nesse sentido, se, no século XVIII, as meninas ainda podiam, mesmo que minimamente,

considerar seu futuro matrimonial, no século XIX essa possibilidade se esvai sob o temor de ter sua inocência maculada por revelações consideradas perigosas. Sua educação, portanto, deveria ser pautada na preservação da castidade.

Nesse ideal construído, a expectativa para a mulher considerada honesta era o casamento e a maternidade, as meninas deveriam ser preparadas desde cedo, tanto no ambiente doméstico quanto nas escolas.

Para essa preparação, os trabalhos manuais oferecidos às meninas, como mencionado, e as aulas de trabalhos de agulha desempenhavam um papel preponderante na educação feminina.

A literatura da época oferece importantes contribuições sobre como a relação entre bordado, feminilidade e castidade, voltada para a preparação para o matrimônio e a maternidade, se amalgamou a ponto de se naturalizar. Em obras ficcionais, personagens femininas consideradas virtuosas frequentemente são descritas com habilidades em trabalhos manuais, como nas passagens citadas na literatura de Machado de Assis (1979, p. 25):

[...] Helena praticava de livros ou de alfinetes, de bailes ou de arranjos de casa, com igual interesse e gosto [...] Além das qualidades naturais, possuía Helena algumas prendas de sociedade [...] Entendia de costura e bordados e toda a sorte de trabalhos feminis.

Em contraste, na literatura, a ausência dessas habilidades era frequentemente utilizada para caracterizar personagens femininas de conduta desviante:

[...] Agarrou a blusa, ia vesti-la, mas reparou que faltava um botão. Lembrou-se de pregá-lo, mas imediatamente lhe veio a invencível repugnância que sempre tivera pelo trabalho manual. Quis chamar a criada: mas ia demorar. Lançou mão de alfinetes. (Barreto, 2010, p. 81)

Vânia Carvalho (2008) ressalta a importância da literatura ficcional, como mencionado, como via de acesso à compreensão da educação e da expressão dos modelos femininos da sociedade da época, dada a plausibilidade e verossimilhança de suas tramas e situações.

A essas concepções de moralidade feminina, o saber médico, ao se institucionalizar como produtor de uma nova percepção sobre doenças e suas formas de contágio, do corpo e da noção de limpeza, somou outros elementos. Era imperativo transformar hábitos e atitudes para "salvar" a sociedade de suas patologias.

Segundo Matos (2003), esse saber foi crucial na configuração de pautas culturais e normativas que permitiram ao médico exercer controle sobre a vida de homens e mulheres, disciplinando comportamentos associados à sexualidade.

A sociedade era concebida como um corpo que necessitava de prescrições para alcançar a saúde. Para a doutrina médica higienista, todos os aspectos da vida deveriam seguir parâmetros sanitaristas. Nesse projeto, o lar e a família desempenhavam um papel central na disseminação dos novos hábitos higiênicos, sendo a figura materna seu principal esteio. Para garantir a saúde de todo o corpo social, a mulher, agora sob a tutela médica, tornou-se um exemplo de retidão moral. Novamente, a construção do ideal feminino valorizava a educação moral e a boa conduta, delimitada principalmente no âmbito da sexualidade, circunscrita ao seu papel reprodutor e maternal.

A difusão dos ideais higienistas coincidiu com o processo de urbanização brasileiro, não se restringindo aos grandes centros urbanos, vistos como focos de epidemias, mas alcançando também as cidades do interior, garantindo sua plena institucionalização. No papel de "boa mãe", o cuidado e a saúde da prole deveriam ocupar o centro das atenções. A instrução da mulher tornou-se um ponto nevrálgico desse saber, pois era por meio dela que se pretendia atingir o aperfeiçoamento físico e moral da mulher, da mãe e das futuras gerações do país. A castidade e a religiosidade ascenderam ao patamar de símbolos máximos da virtude feminina, consolidando o ideal da esposa-mãe-de-família-dona-de-casa, com especial ênfase na infância, vista como a riqueza potencial da nação, em contraposição às mulheres "desviantes", com sexualidade considerada exacerbada, como a prostituta. Ambas, contudo, conforme argumenta Almeida (1899), cumpriam seu papel de submissão ao atender às necessidades e vontades dos homens.

A vigilância constante sobre o comportamento feminino era um elemento central nesse projeto de controle:

Vigilância de todos os instantes, de todos os movimentos, de todos os atos públicos ou particulares, de forma que a privacidade fosse desmontada e todas ficassem diante de todas sem características próprias, sem marcas pessoais, sem individualidade. Cada passo era medido, estipulado por um conjunto de regras, destinado a moldar a mulher que, além dos ornamentos culturais, da polidez, portasse a marca indelével da educação conservadora. Por isso gestos, comportamento, linguagem, tudo era vigiado, controlado, moldado (Manoel, 1996, p. 78).

Embora as representações visuais de mulheres bordando as retratem frequentemente em solidão, sugerindo um trabalho isolado, é importante considerar que essas atividades eram, muitas vezes, realizadas em grupos. Nesses encontros, a troca de experiências e conhecimentos sobre o bordado entrelaçava-se com as vivências pessoais das participantes. A dificuldade inerente a esses trabalhos era reconhecida, embora nem sempre explicitada nas receitas das revistas da época. A atração por essas atividades residia, em parte, na promessa

implícita de conferir um corpo educado e feminino àquelas que as praticavam.

Júlia Lopes de Almeida, em *Livro das Noivas* (1899), associava a habilidade em costura branca a um "gênio especial, sereno e paciente" (p. 22-24). Assim, os trabalhos de agulhas e têxteis, apesar de serem difíceis, cansativos e pouco reconhecidos, eram capazes de transmitir significados e valores, educar e criar identidades femininas específicas.

Mediante essas práticas, os corpos eram educados dentro dos signos que representavam. Os objetos produzidos, frequentemente desprovidos de uma assinatura autoral visível, inculcavam na praticante a humildade e a entrega esperadas, além de promover a obediência, a disciplina e a paciência. Esses atributos eram considerados pré-requisitos essenciais para a transformação em "mulher".

Nesse sentido, os trabalhos com têxteis promoviam uma exibição de submissão, conforme conceituado por Goggin e Tobin (2009) em *Display of submission*. Para alcançar o objetivo de formar as meninas "na prática das virtudes que convêm ao sexo", os trabalhos de agulha eram considerados de grande utilidade.

Um interessante paralelo entre esses valores e virtudes e a prática do bordado, demonstrando como a tríade – castidade, silêncio e obediência – se harmonizava perfeitamente com essa atividade, que metaforicamente sugeria "fechar todos os orifícios femininos – a castidade, a vagina; o silêncio, a boca; a obediência, os olhos, que deviam ser obedientes e cabisbaixos" (Goggin, 2009). A postura corporal durante o aprendizado do bordado, caracterizada pelo olhar obediente, corpo imóvel e mobilização exclusiva das mãos, convidava à disciplina e ao domínio do gestual, considerados apropriados para garantir tais virtudes. Contudo, uma vez que o bordado se tornava uma habilidade automatizada, poderia representar um espaço de introspecção e devaneio, proporcionando à artesã um momento de autonomia, talvez mais prazeroso do que os afazeres domésticos rotineiros.

Para Warnier (apud Rede, 2001), os esquemas corporais podem produzir condutas motoras adequadas ou inadequadas para determinados contextos. Os trabalhos de agulha, como analisados aqui, possibilitam a elaboração de uma "síntese motora" capaz de transmitir discursos "afásicos" de feminilidade.

Adotando a perspectiva de Latour (1991), esses trabalhos podem ser compreendidos como contendo um "programa de ação", produzido em meio a laços sociais permeados por objetos, em uma contínua relação entre humanos e não humanos, configurando uma "rede de atores". A mãe ou professora que ensina, a filha ou aluna que aprende, as agulhas, fios e tecidos, os desenhos, o treino e a técnica, a decoração do lar e a própria família estão todos

inseridos em redes de associações que funcionam para disciplinar e desenvolver comportamentos coerentes com o projeto social do período e, conseqüentemente, com os projetos escolares gestados nesse contexto. É importante ressaltar, contudo, que essa cadeia de ações entre humanos e não humanos não é predeterminada e, portanto, é passível de subversão.

Por estarem presentes em todos os lares e profundamente enraizados no ideal de identidade feminina, os trabalhos de agulha eram considerados um aprendizado necessário. Transmitir o conhecimento e habilitar adequadamente as meninas da família era uma obrigação dos pais. Por associação, o sistema educacional criado no século XIX, no Brasil, para escolarizar as meninas, também se tornou um espaço privilegiado para a transmissão desses saberes. Desde as escolas públicas até as escolas particulares, confessionais ou laicas, todas incluíam em seu currículo o ensino de trabalhos manuais. As leis que regulamentaram a escolaridade feminina durante o Império e a República tornaram o ensino de trabalhos de agulha obrigatório.

Nos *AEs*, conforme quadro 17, a seguir, com excertos do currículo prescrito às meninas dos grupos escolares, é determinado o acréscimo da costura para as seções femininas, em todas as modalidades de escola, rurais, urbanas, normais. Momento de enfatizar que a cada ano aumentavam as especificidades do aprendizado, exigindo cada vez mais destreza das mãozinhas femininas, que eram só crianças. O caráter de obrigatoriedade é que se destaca, porque todas as meninas deveriam cumprir aquela agenda de aprendizado da costura, sem quaisquer questionamentos a respeito de suas vontades dentre tantas outras possibilidades. Seria esse um meio de dar a entender que a obediência é fator inquestionável na formação da mulher?

Quadro 17: Excertos dos *AEs*, com currículo prescrito às meninas dos grupos escolares

<i>Accresce para a secção feminina:</i>
<i>b) Crochê de linha e lã.</i>
<i>a) Crochê</i> <i>b) Primeiros elementos de costura: pontos, pospontos bainhas, remendos, serzidos, caseados, pregar botões, etc.</i>
<i>c) Feitura de pequenas peças de roupa branca.</i>

b) Primeiros elementos de costura: pospontos, bainhas, pontos, remendos, serzidos, caseados, pregar botões, etc.

c) Exercícios de costuras, serzaduras, franjas, malhas, alinhavo, etc.

b) Crochê, alinhavos, pospontos, casear, pregar botões.
c) Remendos.

— 600 —

Accresce para a secção feminina:

c) Costura, serzadura, franjas, malhas, alinhavos, remendos.

b) Pontos russos e de ornamento. — Pontos de marca, letras e nomes.

c) Camisas, aventaes, lenços, toalhas, babadouros, etc., para applicação de estudos anteriores, serzidos, remendos, etc.

Accresce para a secção feminina:

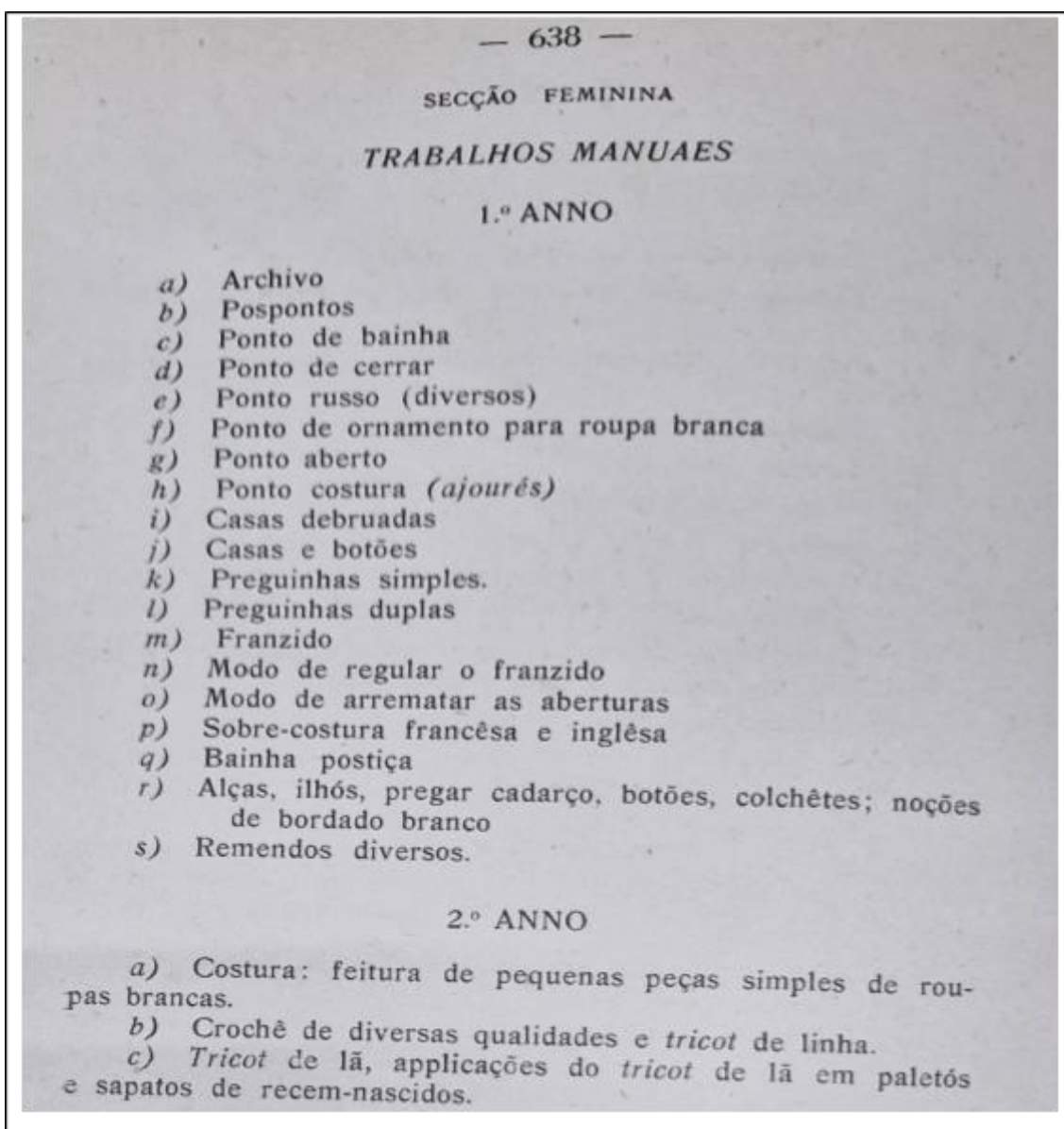
e) Posição das mãos e modos de segurar a agulha.
f) Crochê simples.

c) Crochê, pontos alinhavos, pospontos, pospontos no claro, pontos fechados e abertos, pontos de remate. Preparação e modo de franzir. Franzidos duplos.

c) Costura, serzaduras, franjas, malhas, alinhavos, remendos, etc.

a) Pontos russos e de ornamentos. Pontos de marca, letras e nomes.

b) Camisas, aventaes, lenços, toalhas, babadouros, etc., para applicação de estudos anteriores.



Fonte: AEs de 1907 a 1927.

Segundo Pomian (1988), as estruturas são fenômenos sociais, geográficos, econômicos, técnicos, políticos, culturais e psicológicos que permanecem constantes por longos períodos ou evoluem de maneira quase imperceptível, enquanto as conjunturas são as flutuações que se manifestam nesse contexto.

Nesse sentido, a construção das representações femininas analisadas nesta subseção, teria se iniciado juntamente com o estado moderno, com a internalização da disciplina e a criação de novos hábitos de civilidade.

Nessa longa duração, o bordado, a renda, a costura e os trabalhos manuais em suportes têxteis, como os prescritos nos AEs, foram identificados como práticas femininas, e as novas conjunturas históricas não foram capazes de destruir seu núcleo de sentidos.

Tais objetos continuaram a atuar como construtores do corpo feminino, atualizando de forma inconsciente e naturalizada os sentidos tradicionais. O novo elemento que se inseriu nessa identificação dos trabalhos de agulha e têxteis com o feminino foi sua incorporação ao ambiente escolar.

Assim, o século XX testemunhou transformações significativas no sistema educacional como um todo, como é possível se ler por meio dos *AEs*. Contudo, em meio às mudanças, é importante destacar, no que se refere aos trabalhos manuais, importantes permanências, dentre as quais as intencionalidades dos trabalhos manuais também para os meninos

No século XX, os trabalhos manuais ocuparam um espaço significativo no currículo escolar de muitas escolas, no que se refere à educação dos meninos. Essa ênfase nas atividades manuais estava intrinsecamente ligada ao contexto histórico e às necessidades sociais e econômicas da época, refletindo a preocupação em preparar os jovens para o mercado de trabalho e em promover uma formação integral que abrangesse não apenas o desenvolvimento intelectual, mas também o físico e moral.

A educação no século XX, particularmente em suas primeiras décadas, foi fortemente influenciada pelas demandas de uma sociedade em transformação. A transição para um modelo de trabalho livre, a modernização e a industrialização crescente impulsionaram a necessidade de preparar os jovens para os ofícios e para o mundo do trabalho. Nesse cenário, os trabalhos manuais ganharam destaque como ferramenta pedagógica, alinhando-se com ideais de progresso, razão, ciência e civilização que marcaram o período republicano no Brasil e em outros países.

A proposta de formação integral pelo trabalho manual encontrou ressonância em movimentos pedagógicos e filosóficos que circularam nos séculos XIX e XX. O movimento *Arts and Crafts*, nascido na Inglaterra vitoriana, valorizava o artesanato criativo como alternativa à mecanização e à produção em massa, buscando resgatar a dimensão estética dos objetos e a dignidade do trabalho manual. As ideias de John Ruskin, William Morris e outros expoentes desse movimento influenciaram educadores e pensadores, que passaram a defender a importância do trabalho manual como meio de desenvolver habilidades, estimular os sentidos e promover a integração entre o fazer e o pensar.

Na Alemanha, Georg Kerschensteiner introduziu o ensino do trabalho como disciplina no ensino primário em 1906, com o objetivo de ministrar a formação cívica. Nos Estados Unidos, o desenho e outras atividades manuais foram incorporadas ao currículo das

escolas elementares no final do século XIX, seguindo diferentes abordagens pedagógicas, como a froebeliana e o sistema Della Vos.

Os trabalhos manuais para os meninos desenvolvidos nas escolas do século XX englobavam uma variedade de atividades, desde a agricultura e a criação de animais até a carpintaria, a mecânica e a eletrônica. O objetivo principal era proporcionar aos alunos a aprendizagem de ofícios e a preparação para o mercado de trabalho, visando desenvolver a destreza manual, a disciplina, a organização e o gosto pelo trabalho.

No Brasil, a introdução dos trabalhos manuais nas escolas primárias acompanhou a renovação didático-pedagógica e administrativa do ensino, impulsionada pelos ideais republicanos. Disciplinas como desenho, geometria e trabalhos manuais passaram a ser consideradas úteis à vida moderna e à instrução popular, integrando um currículo que buscava formar o "homem novo".

O conteúdo dos trabalhos manuais variava de acordo com a realidade de cada escola e as demandas da sociedade local. Em geral, buscava-se aliar a teoria à prática, proporcionando aos alunos a oportunidade de aplicar os conhecimentos adquiridos em sala de aula na confecção de objetos e na execução de tarefas.

É importante ressaltar que, nas escolas do século XX, havia uma clara distinção entre os trabalhos manuais destinados a meninos e meninas. Enquanto os meninos eram frequentemente incentivados a participar de atividades relacionadas à indústria, como carpintaria e mecânica, as meninas eram direcionadas para atividades domésticas e de artesanato, como costura e bordado. Essa divisão de gênero refletia os papéis sociais atribuídos a homens e mulheres na época, buscando preparar os jovens para os diferentes caminhos que deveriam seguir na vida.

Os trabalhos manuais desempenharam um papel relevante na educação de meninos no século XX, buscando conciliar a formação integral com a preparação para o mundo do trabalho. Assim, ao analisar essa prática pedagógica, é fundamental considerar o contexto histórico, as influências filosóficas e pedagógicas, os objetivos educacionais e as relações de gênero que a moldaram. No entanto, esse é um aspecto que não constitui objeto da pesquisa realizada.

Na sequência, abordo elementos ainda referente à diferenciação do ensino para meninos e meninas, ao encontro das prescrições discursivas dos *AEs*, agora no que diz respeito aos cuidados com os bebês e o lugar da mulher na sociedade, como indicado no título da subseção seguinte.

3.3 A questão dos cuidados com os bebês e o lugar da mulher na sociedade

A história da educação feminina no Brasil é intrinsecamente ligada às transformações sociais, políticas e culturais que moldaram o país ao longo dos séculos. Marcada por exclusão, lutas e conquistas, essa trajetória revela as complexas relações de gênero que influenciaram o acesso das mulheres ao conhecimento e definiram seu papel na sociedade.

Durante o período colonial, a educação no Brasil era fortemente influenciada pela Igreja Católica, com os jesuítas desempenhando um papel central na organização do ensino. No entanto, essa educação estava primariamente voltada para a formação da elite masculina branca, com o objetivo de consolidar o poder colonial e religioso.

Nesse contexto, as mulheres eram sistematicamente excluídas do sistema escolar formal. A sociedade patriarcal da época reservava-lhes um papel restrito, centrado no lar, no casamento e na submissão aos homens. Acreditava-se que a educação feminina deveria se limitar ao aprendizado de habilidades domésticas, como costura e bordado, e à instrução religiosa, visando prepará-las para o desempenho de seus papéis tradicionais.

Essa visão restritiva da educação feminina era reforçada por discursos que inferiorizavam a capacidade intelectual das mulheres, considerando-as parte do "*imbecilitus sexus*" (sexo imbecil), categoria que também incluía crianças e doentes mentais. Versos populares e ditados reforçavam esses estereótipos, desencorajando o acesso das mulheres ao conhecimento.

O século XIX trouxe consigo algumas mudanças no panorama educacional brasileiro, impulsionadas por reformas e pela crescente demanda por instrução. No entanto, a educação feminina continuou a enfrentar resistências e desigualdades.

A transferência da educação para o controle do Estado, com a expulsão dos jesuítas, representou uma tentativa de transformação da instrução feminina, ainda que limitada. A Reforma Pombalina permitiu que as mulheres frequentassem salas de aula, separadas dos homens, e atuassem como professoras, porém apenas para outras mulheres. Essa medida, embora representasse um avanço, mantinha a segregação e reforçava a ideia de que a educação feminina deveria ser distinta da masculina.

A Lei de 1827, um marco na história da educação brasileira, estabeleceu as escolas de primeiras letras e determinou currículos diferenciados para meninos e meninas. Enquanto os meninos aprendiam uma variedade de conteúdos em matemática, incluindo operações básicas, frações e geometria, as meninas eram restritas às quatro operações básicas. Essa

diferenciação curricular refletia a crença de que as mulheres possuíam menor capacidade intelectual e que sua educação deveria ser voltada para as tarefas domésticas.

Apesar das limitações, o século XIX testemunhou o surgimento de vozes que defendiam a ampliação do acesso das mulheres à educação e a igualdade de oportunidades. A criação das escolas normais, destinadas à formação de professoras, representou um avanço significativo, abrindo novas possibilidades de atuação profissional para as mulheres.

No início do século XX, a maternidade ganhou destaque nos discursos sobre o papel da mulher na sociedade. Ao mesmo tempo em que se afirmava que a maternidade era a "destinação biológica" da mulher e que ela possuía um "instinto materno" natural, defendia-se a necessidade de instruí-las sobre como desempenhar adequadamente a função materna.

A Medicina e a Pedagogia uniram-se para definir as "boas práticas" de maternidade, buscando controlar e normatizar o comportamento feminino. Manuais de puericultura e revistas especializadas disseminavam conhecimentos científicos sobre a criação de filhos, reforçando a ideia de que a maternidade era uma responsabilidade que exigia aprendizado e preparo.

Essa ênfase na maternidade, embora representasse um reconhecimento da importância do papel feminino na sociedade, também reforçava os estereótipos de gênero e limitava as possibilidades de atuação das mulheres em outras esferas, sendo o magistério uma efetiva oportunidade de inserção ao mundo do trabalho, como evidenciado nos dados estatísticos sobre o número de alunos e alunas matriculados nas Escolas Normais, para a formação de professores, segundo os discursos dos *AEs*, das "altas autoridades" da instrução pública paulista.

As onze escolas normais do Estado diplomaram, em 1917, 654 professores, dos quais 250 pertencem ao sexo masculino e 404 ao feminino. Nelas estiveram matriculados 3.726 alunos, sendo que 1.239 eram do sexo masculino e 2.487 do sexo feminino. (São Paulo, 1917, v. 1, p. 217).

Tiveram essas Escolas (Escolas Normas do Estado) a matricula de 3.423 alumnos, dos quaes 999 são do sexo masculino e 2.424 do feminino; diplomaram 856 professores, dos quaes 223 são homens e 633 mulheres" (São Paulo, 1918, p. 8–9).

Segue, no quadro 18, alguns dados estatísticos mencionados:

Quadro 18: Dados estatísticos do *AE de 1907*, sobre o número de mulheres e homens professores nas escolas do Estado.

— 346 —

Estatística escolar do Estado
em 31 de Março de 1908

Número de ordem	MUNICIPIOS	Escolas						Professores				Total
		Providas			Vagas			Normalistas	Complementaristas	Aq. de concurso	Instituídos	
		Masculinas	Femininas	Outros sexos	Masculinas	Femininas	Outros sexos					
1	Agudos	3	3	..	3	1	..	2	4	..	..	6
2	Amparo	4	3	..	4	9	1	1	6	..	..	7
3	Anhemby	1	1	..	..	..	..	2	..	..	..	2

— 347 —

MUNICIPIOS	Escolas						Professores					
	Providas			Vagas			Normalistas	Complementaristas	Aq. de concurso	Instituídos	Total	
	Masculinas	Femininas	Outros sexos	Masculinas	Femininas	Outros sexos						
Transporte...	85	85	30	1	174	95	67	11	47	131	5	204
Capivary	5	5	..	..	..	..	1	4	6	1	1	12
Caraguatatuba	4	3	..	..	..	..	..	1	..	..	4	5
Casa Branca	2	3	1	..	..	..	2	2	4	..	..	6
Cotia	4	5	12	..	8	12	1	2	4	7	..	9
Cravinhos	12	6	3	..	6	6	2	..	4	3	..	11
Cruzeiro	6	12	1	9	1	3	..	4	1	3	..	11
Canha .....	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..
Currupiti .....	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..

Fonte: *AE de 1907*, p. 346-347.

Diante do Primado da Visibilidade do final do século XIX e início do século XX, dar a ver a diferenciação do ensino conforme os gêneros, significaria também evidenciar a potencialidade organizacional do Estado para seus serviços, conforme os discursos contidos nos *AEs de 1907 e 1908* (p. V-VIII), em “explicação Preambular”, discursos que justificam a criação desses *anuarios*:

Escola nova, para nós, é a formação do homem, sob o ponto de vista intelectual, sentimental e volitivo; é o desenvolvimento integral desse trinômio psíquico; é o estudo individual de cada aluno; é, também, o ensino individual de cada um deles, muito embora em classes; é a adaptação do programa a cada tipo de educando; é a verificação das lacunas do ensino do professor pelas sabatinas e exames; é o emprego de processos especiais para a correção profissional, caminhando, paralelamente, com o desenvolvimento mental da criança; é a preparação para a vida prática; é a transformação do ambiente escolar num perene campo de experiência social; é a escola de intensa vida cívica, do cultivo da iniciativa individual, do estudo vocacional, da difusão dos preceitos de higiene, e, principalmente, dos ensinamentos da puericultura; é, em suma, a escola brasileira, no meio brasileiro, com um só lábaro: formar brasileiros, orgulhosos de sua terra e de sua gente.

A Puericultura mencionada no trecho retirado dos *AEs de 1907-1908*, como mencionado, se trata dos cuidados necessários a um bebê no início de sua vida. A organização do ensino separava uma seção feminina para que tal disciplina fosse destinada apenas às meninas. Sobre isso, é possível afirmar que parecia haver uma necessidade de enquadrar a mulher em um requisito materno para dar aos estrangeiros/colonizadores a viabilidade de nosso país.

No excerto do quadro 19, a seguir, dos *AEs de 1907-1908*, seguinte, vemos uma citação que, explicitamente, afirma que a alimentação e limpeza de bebês e crianças, assim como, a dentição, o peso e possíveis moléstias seriam ensinadas na seção feminina da escola:

Quadro 19: A alimentação e limpeza de bebês e crianças, a dentição, o peso e possíveis moléstias a serem ensinadas na seção feminina

<p>EDUCAÇÃO DOMESTICA</p> <p>a) Revisão dos estudos feitos no 3.º anno. b) Necessidade da ordem, da previdencia e da economia. — Receita e despesa da familia. <i>Accresce para a secção feminina:</i> c) Alimentação dos recém-nascidos. — Cuidados com os vestuários e banhos dos mesmos. — Regras para o aleitamento natural. — A sêde nas crianças. d) Regras para o regimen alimenticio das crianças. e) O sal na alimentação. f) Escala a observar na alimentação.</p>
<p>— 603 —</p> <p>g) Dentição natural. h) Meios para saber se a alimentação é util. i) Peso das crianças. j) Molestias da primeira idade.</p> <p>TRABALHOS MANUAES</p> <p>a) Exercicios de jardinagem, horticultura e arboricultura</p>

Fonte: AEs de 1907-1908, p. 602-603

Tais organizações e instruções do ensino brasileiro foram:

[...] selecionados e organizados segundo os vários olhares e objetivos das “altas autoridades” da instrução pública paulista da época, principalmente daquelas que estiveram à frente da Inspetoria-Geral do Ensino, entre 1907 e 1927, como o inspetor-geral João Lourenço rodrigues (1907-1909) e, posteriormente, à frente da Diretoria-Geral da Instrução Pública até 1927: oscar Thompson (1909-1911 e 1917-1920), João Chrysostomo Bueno dos reis Junior (1911-1917), Antônio de Sampaio Dória (1920-1921), Guilherme Kuhlmann (1921-1924) e Pedro Voss (1924-1927).

Essa elite intelectual do estado de São Paulo, identificada por Guilherme Kuhlmann no anuário de 1920-1921 (AE de 1921, p. 121) como “altas autoridades” do ensino ou, como aqui se optou por fazer-lhes referência, como “altas autoridades” da instrução pública paulista, foi proveniente da Escola Normal da Capital⁸ e/ou das escolas públicas primárias nas quais haviam exercido a docência e/ou outras funções na administração desses estabelecimentos. Segundo Antonio D’Ávila (Polianteia..., 1946, p. 30), algumas dessas autoridades eram provenientes das escolas complementares, como João Lourenço rodrigues e Pedro Voss.

Nota-se que as “altas autoridades”, destinadores das nossas crianças, eram homens. A falta da figura feminina na tomada de decisão é bastante evidente, sendo que esses homens

estavam determinando qual seria o melhor futuro das meninas.

Acentua-se, nas nossas Escolas Normais, o fenômeno observado nas Escolas Normais estrangeiras: são elas preferidas pelo sexo feminino. Daí a necessidade, que tem o Estado, de transformar maior parte delas em escolas exclusivamente femininas, deixando algumas mistas. Educaríamos assim maior número de moças para o magistério, o que só poderá trazer vantagens para o ensino e para a educação das moças paulistas, que não têm no Estado outros estabelecimentos de ensino secundário para se educarem. (São Paulo, 1918, p. 283)

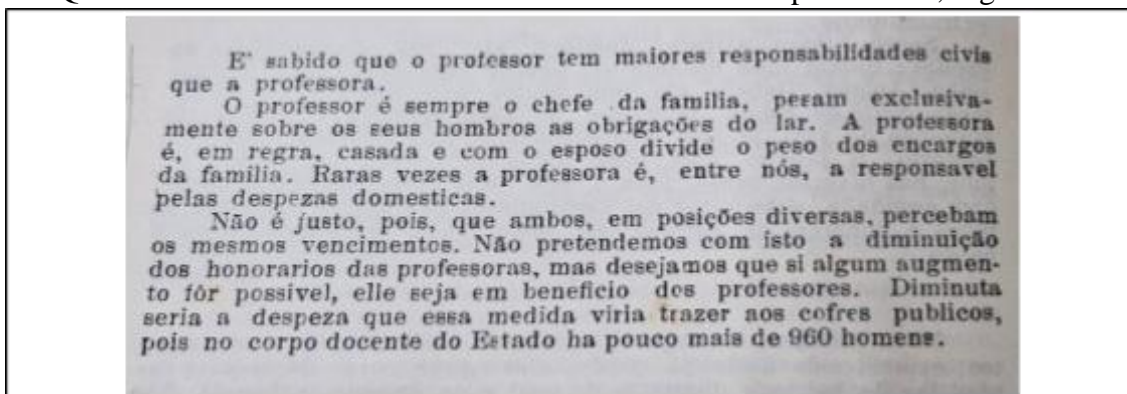
Notamos, por outro lado, que, nos grupos disseminados por todo o território do Estado, não varia o vencimento do pessoal docente e administrativo, dando isto lugar a que em certas zonas as remunerações deixem sobras e em outras mal cubram as despesas. Afigura-se-nos bem difícil a solução deste assunto. As comissões de propaganda de ensino, criadas pelo dec. nº. 1.883, de Junho de 1910, virão contribuir, estamos certo, para afastar muitas dificuldades atuais, sem que todavia dêem uma solução a este problema.

Estudando a respeito a organização escolar da França e dos Estados Unidos, chegamos à conclusão de que os vencimentos devem variar, tendo-se em vista:

- A. a região onde estiver situada a escola;
- B. a categoria da escola;
- C. a classe que o professor lecionar;
- D. o sexo do professor.

Observa-se pelos discursos dos AEs, conforme excerto do quadro 20, a seguir, que a elite escolar brasileira decidiu a respeito do vencimento percebido pelo professor, deveria ser definido pelo “sexo”, justificando que homens são pais de família, devem sustentá-las:

Quadro 20: Discursos dos AEs sobre os vencimentos dos professores, segundo o sexo.



Fonte: AE de 1910, p 132.

Também, conforme tais discursos dos AEs, era prescrito que o Magistério é um bom destino profissional para as mulheres, mesmo que o vencimento percebido por elas ficasse em segundo plano.

No contexto em que a escola carregava o papel de desenvolver o ser para formar uma Nação, tem-se explicitamente que o responsável pelo dinheiro era o homem, enquanto às mulheres ficavam reservados os cuidados da casa e dos filhos. As “seções femininas” dos AEs

mostram sempre um acréscimo: “acresce-se a seção feminina”, relacionado aos cuidados do esposo, dos filhos e da casa. Enquanto os meninos eram preparados para a guerra (militarismo), assim como para funções prestigiadas, que exigiam o desenvolvimento do intelecto e, conseqüentemente, eram mais valorizadas, inclusive no quantum que se recebe pelo exercício daquela função.

A respeito, Garcia (2017, p.80) pontua, “[...] em tempos nos quais as opções de profissionalização para as mulheres eram restritas, parece que o investimento escolar consistiu na estratégia por excelência de realização dos seus desejos e conquista de uma determinada posição social.[...]”.

A autora cita Bourdieu para mostrar que se trata de uma estratégia para obtenção e maximização dos lucros:

[...] lembrando Bourdieu (1983 b), que as “escolhas profissionais ou em termos de formação profissional [...] constituíram antes estratégias de investimento em campo profissional onde as possibilidades de obtenção de vantagens e lucros simbólicos eram maiores do que em outros campos, em virtude de um habitus constituído, sobretudo pela condição sexual e formação escolar e profissional. Utiliza-se aqui o conceito de estratégias com o sentido que lhe é atribuído por Bourdieu (1983b, 1990^a) e estreitamente ligado ao conceito de campo. As estratégias são estendidas pelo autor como ações inteligíveis, mas não necessariamente inteligentes ou resultantes de um “calculado” racional e “cínico” que orientam as “escolhas” e os “interesses dos agentes em função de um habitus adquirido e das possibilidades que um determinado campo oferece para a obtenção e maximização dos lucros específicos em jogo no campo em questão [...]” (Garcia, 2017, p.80)

Em se tratando da formação de meninas paulistas, portanto brasileiras, cito brevemente Akotirene (2019), apesar das “bagagens coloniais”. As mulheres são subjugadas há séculos, vistas como “o Outro”, “o segundo sexo” (Beauvoir, 1980). Isso fez com que, no Brasil, fosse ensinado à mulher a agir e viver de forma subjetiva, abaixo do homem, para possibilitar sua sobrevivência “sendo” e “existindo” como mulher (Beauvoir, 1980). Possas (2001, p. 116) ressalta que “[...] os discursos e as imagens podem ser analisados pelo que representam ainda no imaginário coletivo social”, dialogando com Beauvoir (1980) sobre as questões fisiológicas dos gêneros para compreender que o que os constrói são os costumes impostos socialmente:

Finalmente, uma sociedade não é uma espécie: nela, a espécie realiza-se como existência; transcende-se para o mundo e para o futuro; seus costumes não se deduzem da biologia; os indivíduos nunca são abandonados à sua natureza; obedecem a essa segunda natureza que é o costume e na qual se refletem os desejos e os temores que traduzem sua atitude ontológica. Não é enquanto corpo, é enquanto corpos submetidos a tabus, a leis, que o sujeito toma consciência de si mesmo e se realiza. [...] A sujeição da mulher à espécie, os limites de suas capacidades individuais são fatos de extrema importância; o corpo da mulher é um dos elementos essenciais da situação que ela ocupa neste mundo. Mas não é ele tampouco que basta

para a definir. Ele só tem realidade vivida enquanto assumido pela consciência através das ações e no seio de uma sociedade; a biologia não basta para fornecer uma resposta à pergunta que nos preocupa: por que a mulher é o Outro? (Beauvoir, 1980, p. 56 -57)

Segundo Rubin (1975), “um “sistema de sexo/gênero”, traz reflexões da sociedade, que se sobrepõe à sexualidade e a transforma no que precisa, “é uma série de arranjos pelos quais uma sociedade transforma a sexualidade biológica em produtos da atividade humana, e nos quais essas necessidades sexuais transformadas são satisfeitas.” (Rubin, 1975, p.3).

À época dos *AEs*, o arranjo escolar parecia reforçar os estereótipos de gênero porque trazia que o ser mulher deveria ser pura e simplesmente uma reprodução em silêncio do comportamento construído por meio dos valores impostos pela história colocada às mulheres, proibido o pensar e sua conseqüente reflexão, para que não houvesse críticas (Possas, 2001). Faz-se necessário a tomada de consciência do existir como mulher (Beauvoir, 1980).

Rubin diz que (1975, p. 10), “sexo é sexo, mas o que interessa em matéria de sexo é igualmente determinado e obtido culturalmente.”

Também Possas (2007, p. 70) afirma:

Penso que o trabalho de dar visibilidade aos sujeitos anônimos e excluídos da história seja apenas um aspecto, pois devem ser captados com um novo olhar do historiador sobre o passado, não para enfatizar o caráter de repetição dos fatos e de natureza pedagógica, mas para desconstruir os mitos sobre a presença da mulher que reforçaram a construção do imaginário, ora de culpabilidade, ora de sua inferioridade intelectual. Ao fazer a releitura do passado, a partir de situações concretas e colhendo todos os fragmentos e indícios possíveis, é possível observar as mulheres improvisando outros papéis, enfrentando as normas prescritas e revelando formas distintas de estar presentes no cotidiano e na sociedade.

Essa construção histórica da identidade mulher limita o ser por meio do gênero, torna o ser mulher em subordinar-se, mesmo que a tratamentos violentos e opressores, servir, independentemente de qualquer coisa. Piscitelli (2002) afirma que subordinar o feminino é histórico porque se mantém entre vários tempos e lugares do mundo todo, que essa situação é uma construção social: “Portanto, alterando as maneiras como as mulheres são percebidas, seria possível mudar o espaço social por elas ocupado.” (Piscitelli, 2002, p.2).

Nesse sentido, ao encontro das teorizações dos/as pesquisadores/as que pautaram as análises de temas/elementos identificados nos discursos identificados, embora tais discursos terem sido publicados há mais de um século, as pesquisas em História da Educação têm revelado que se trata de raízes da nossa escola e do nosso ensino, as quais necessitam ser discutidas para ação pedagógica e superação, a serem ensinados nas escolas da instrução pública primária paulista para o desenvolvimento de papéis sociais distintos.

As distinções evidenciadas por meio dos discursos dos *AEs* analisados, atribuem à escola, desde seu momento de constituição como aparelho escolar, e, no caso, paulista, um papel essencial na construção social que resguardou às mulheres a histórica submissão. Assim, as prescrições eram para que as meninas não tivessem um pensamento crítico, devendo obedecer, independente das consequências que referida obediência pudesse lhe causar. Os *AEs* mencionam que o homem deve sustentar a família, reservando à mulher o papel de mãe e dona de casa.

Nesse sistema, cria-se a dependência da mulher para com o homem, um papel da mulher como “segundo sexo”, a frágil que necessita proteção, a que deve obedecer ao provedor, aquele que tudo sabe, pois só a ele cabe o desenvolvimento do intelecto, os melhores postos de trabalho e as melhores remuneração.

Cabe à escola, mediante seus processos, centralmente seus currículos para crianças e adolescentes, as propostas para que sejam abordadas questões, por exemplo, sobre o abuso infantil, os papéis direcionados a cada gênero, as profissões direcionadas as mulheres, entre tantas outras possibilidades, podendo assegurar que a própria criança ou adolescente denuncie uma violência, buscando desmistificar comportamentos tidos como adequados para meninas e meninos e até deixar o medo e a insegurança de lado no momento de realizar sonhos profissionais.

Apesar dos diversos avanços nas leis e reformas, na educação nacional brasileira são negligenciadas o tratamento às questões de gênero, indicando como necessário às garantias dos direitos das crianças e dos adolescentes o tratamento desses temas com base em conhecimento científico, historicamente produzido, no local onde essas crianças marginalizadas passaram a ter acesso, ainda que dificultoso – a escola, e por profissionais especializados – professores e professoras.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional que é amplamente conhecida no ambiente escolar, sob n. 9.394 de 10 de dezembro de 1996, em resumo, disciplina os caminhos que a Educação Brasileira deve seguir. Dentre as definições contidas na legislação está no art. 21, inciso I que a Educação Básica inclui a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio. Já o art. 26 da Lei 9.394/96 teve um de seus parágrafos alterados no ano de 2021, estabelecendo que os currículos da Educação Básica devem ter uma base nacional comum:

Os currículos da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas

características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos. (Brasil, 1996)S

A Lei 14.164/21 que altera o texto do art. 26 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, especificamente no §9º do artigo, passa a considerar a violência doméstica como tema transversal obrigatório para as três esferas da Educação Básica, segue com grifos:

Art. 26, § 9º Conteúdos relativos aos direitos humanos e à prevenção de todas as formas de violência contra a criança, o adolescente e a mulher serão incluídos, como temas transversais, nos currículos de que trata o caput deste artigo, observadas as diretrizes da legislação correspondente e a produção e distribuição de material didático adequado a cada nível de ensino. (Brasil, 2021, grifo nosso).

A Lei 14.164/21 também institui como obrigatória a Semana Escolar de Combate à Violência contra a Mulher, nos seguintes termos:

Art. 2º – Fica instituída a Semana Escolar de Combate à Violência contra a Mulher, a ser realizada anualmente, no mês de março, em todas as instituições públicas e privadas de ensino da educação básica, com os seguintes objetivos:

- I - contribuir para o conhecimento das disposições da Lei nº 11.340, de 7 de agosto de 2006 (Lei Maria da Penha);
- II - impulsionar a reflexão crítica entre estudantes, profissionais da educação e comunidade escolar sobre a prevenção e o combate à violência contra a mulher;
- III - integrar a comunidade escolar no desenvolvimento de estratégias para o enfrentamento das diversas formas de violência, notadamente contra a mulher;
- IV - abordar os mecanismos de assistência à mulher em situação de violência doméstica e familiar, seus instrumentos protetivos e os meios para o registro de denúncias;
- V - capacitar educadores e conscientizar a comunidade sobre violência nas relações afetivas;
- VI - promover a igualdade entre homens e mulheres, de modo a prevenir e a coibir a violência contra a mulher; e
- VII - promover a produção e a distribuição de materiais educativos relativos ao combate da violência contra a mulher nas instituições de ensino. (Brasil, 2021).

Pode-se observar que a mudança na legislação para incluir um tema transversal tão importante demorou 25 anos. Dialogar sobre violência contra mulheres e meninas no ambiente escolar possibilita pensar um novo modo de agir que seja saudável em todos os aspectos. A Organização Mundial da Saúde (OMS), em sua Constituição adotada na Conferência Internacional de Saúde realizada em Nova York em 1946, e que entrou em vigor em 7 de abril de 1948, definiu a saúde, naquele mesmo ano, como “um estado de completo bem-estar físico, mental e social, e não apenas como a ausência de doenças ou enfermidades”. Contudo, a relação desigual entre os gêneros reserva, há muito tempo, um lugar de inferioridade à mulher, tornando a violência um problema antigo, presente em todas as classes sociais e com enorme complexidade para ser abordado, em grande parte devido a fatores culturais enraizados na sociedade.

A violência de gênero contra a mulher tornou o Brasil o 5º País que mais mata mulheres no mundo, segundo o Alto Comissariado das Nações Unidas para os Direitos Humanos (Organização das Nações Unidas, 2016). Anteriormente, nossa nação ocupava o 7º lugar nesse ranking. Femicídio é o termo específico para classificar os homicídios de mulheres em razão do gênero. Apesar do avanço legislativo e da atualização na nomenclatura do crime, não observamos mudanças sociais efetivas na busca pelo bem-estar da mulher. Daí a importância de o ensino na Educação Básica ser essencial para o combate à violência contra a mulher, mediante a efetivação das leis existentes.

Considerando esses aspectos, em relação à cidade de Marília e às suas escolas de Educação Básica, qual é a efetividade das legislações. Esse levantamento de dados é necessário para que possamos traçar um histórico social da violência de gênero contra a mulher, demonstrando a importância de discutir o tema nas escolas e refletir sobre estratégias e hipóteses de melhorias para a implementação das leis.

Importante sempre lembrarmos a “definição social” do que é considerado masculino e o que é considerado feminino, nascida do sistema binário determinante das distinções entre homens e mulheres que, a partir de uma relação de poder, determina também atribuições para cada gênero.

Nesse viés de uma formação social que segrega com o fim de diminuir uma parcela para que outra seja exaltada, Barroso (1982) afirma, a violência doméstica pode ser entendida como qualquer ato, omissão ou conduta que, direta ou indiretamente, cause sofrimento físico, sexual ou mental, por meio de engano, ameaças, coerção ou de qualquer outra forma, para qualquer mulher cujo propósito e finalidade seja intimidá-la, puni-la ou humilhá-la, ou sujeitá-la a papéis estereotipados relacionados ao seu gênero, ou negar a dignidade humana, autonomia sexual, física, espiritual e integridade moral, ou prejudicar sua segurança pessoal, autoestima ou personalidade, ou prejudicar suas habilidades físicas ou intelectuais.

Entende-se, portanto, que a violência contra a mulher se solidifica nas distinções de gênero com a inferiorização da mulher. Assim, a violência doméstica pode ser entendida como “violência de gênero”, expressão nascida na década de 1970 destacada pelo movimento feminista porque as mulheres são os principais alvos dessa violência (Pinheiro, 2007, P.30).

Para Saffioti (1992, p. 60-64), a violência contra a mulher é resultado da socialização do sexismo, um homem, por ser homem, acredita que tem o direito de bater em uma mulher, e uma mulher, educada para obedecer aos desejos de um homem, dá por certo esse destino. A discriminação contra as mulheres está ligada ao sistema patriarcal-racista-capitalista de

dominação-exploração, uma relação simbiótica que acaba por consolidar o poder de homens brancos adultos.

Desta forma, a violência doméstica contra a mulher passa a ser uma questão de ordem pública, por estar profundamente arraigada em culturas e classes sociais (Pinheiro, 2007). Que outro ambiente é mais importante para o desenvolvimento social que a Escola?

Contudo, para Gadotti (2008), o domínio público não leva em conta a diversidade regional e educacional do país e, assim, o sistema político atende parcialmente às necessidades e problemas educacionais. Gadotti (2008) acredita que as atividades dentro e fora da escola precisam de um ambiente democrático, propício à inclusão e que busque a igualdade de oportunidades para as pessoas, de forma que os educadores saibam equacionar os problemas e explicá-los.

Nessa toada, o patrono da Educação Brasileira, Paulo Freire, afirmou: “Por isto é que somente os oprimidos, libertando-se, podem libertar os opressores. Estes, enquanto classe que oprime, nem libertam, nem se libertam” (Freire, 1978, p. 46). A perspectiva freiriana se encaixa perfeitamente em uma educação que busca libertar mulheres e meninas, assim como libertar também os opressores, homens e meninos. Segundo Paulo Freire, suas ideias não deveriam ter discípulos nem ser repetidas, mas recriadas em cada contexto. Levamos em conta, então, que as mulheres e meninas em nossas formações sociais são silenciadas e oprimidas, assim como ocorre nas prescrições dos *AEs*, e que podem se autolibertar do machismo.

A crescente e alarmante violência de gênero, assim como as discussões sobre seu enfrentamento, perpassam o imaginário formado no decorrer da história da vida humana desde seu início até a fase adulta. Exemplo disso é a categorização de cores por gênero, sendo o azul destinado aos meninos, representando masculinidade, força, poder; o rosa destinado a meninas, cor da delicadeza, feminilidade, fragilidade, valores que reforçam a expectativa de uma postura discreta que a menina e a mulher devem adotar.

Nessa formação do imaginário brasileiro, propaga-se uma cultura que age nas relações de poder entre homens e mulheres e silenciosamente diz: para sustentar famílias, economias, valores a violência deve ser aceita como essencial à manutenção do controle e da ordem. Nesse pensamento há, segundo Cagicas (2000), uma naturalização da violência e da objetificação da mulher, vista como propriedade dos homens — comportamento reforçado por prescrições escolares.

4. ASPECTOS PARA UMA (IN)CONCLUSÃO

Entendo que as investigações realizadas, das quais resultou esta dissertação, não tinham como objetivo principal a proposição de uma ação pedagógica para a superação da condição de submissão que os discursos dos Anais da Escola reservavam ao ensino destinado às meninas. Nesse sentido, intitulei esta seção final como “Aspectos para uma (in)conclusão”, pois todas as reflexões aqui apresentadas indicam possibilidades para uma proposta futura de ação pedagógica, a ser aprofundada em estudos posteriores.

Nesse sentido, na primeira seção, introdutória, apresentei os elementos norteadores do projeto, com outras 3 seções.

Na seção 2, são apresentados elementos do corpus da pesquisa, os *Anuarios do Ensino do Estado de São Paulo (AEs)* (1907-1927), e os discursos que os constituem, referentes a elementos/dados da instrução pública que evidenciam distinções entre meninos e meninas nas escolas do aparelho escolar paulista. Organizo tais discursos mediante uma “nova repartição”, para além daquela posta nos *AEs*, de modo a dar a ler e ressaltar temáticas que remetem às mencionadas distinções. Ou seja, os *AEs* e seus discursos constitutivos foram criados e circularam mediante “uma repartição” para dar a ler outro estado da cultura, da cultura escolar desejável ao Estado. No entanto, apresento os *AEs* e seus discursos constitutivos, para atingir o primeiro objetivo específico de identificar elementos contidos nos discursos dos *AEs*, centrados na distinção de práticas e hábitos a serem ensinados nas escolas para o desenvolvimento de papéis sociais distintos, segundo o gênero das crianças. Assim, atribui organização distinta, porque o objetivo específico da pesquisadora é distinto dos organizados dos *AEs*. Daí o título da seção “*Anuarios do Ensino do Estado de São Paulo (AEs)* (1907-1927) e seus discursos constitutivos: uma nova repartição cultural”.

Na seção 3, apresento resultados de pesquisas em História da Educação, as quais abordam elementos de distinção na instrução entre meninas e meninos, identificados nos discursos dos *AEs*. O objetivo específico desta seção é compreender como tais elementos foram e têm sido tratados por pesquisadores(as) da área e o que significa compreender a presença desses elementos no ensino escolar, no momento histórico de constituição do aparelho escolar paulista — elementos que ainda perduram em nossa escola, evidenciando raízes estruturais de sua formação que precisam ser superadas. Tais elementos constituem as temáticas das pesquisas localizadas. Assim, esta seção 3 intitula-se: “Temas abordados nos discursos dos *AEs*: discussões contemporâneas/raízes da educação.”

Por mais que os textos e estudos apresentados abordem os temas da educação de

meninos e meninas como uma problemática, não se propõe uma ação para a reversão desse cenário. A história nos apresenta os papéis sociais atribuídos a cada gênero na formação do país-nação e como a escola estava se desenvolvendo à época: enquanto ao menino era reservado o preparo para ser forte, à mulher era reservado o papel da delicadeza. Nota-se que, por trás da pessoa dócil, responsável por proporcionar a felicidade do outro, esconde-se a submissão e a anulação de si mesma. Assim como, por trás da pessoa provedora, responsável por garantir a ordem social, oculta-se a dominação e a necessidade de reafirmação de si mesmo sobre o outro.

Na mesma medida em que a escola foi capaz de reforçar os papéis sociais, priorizando um sistema de submissão da mulher, também pode ser responsável por desfazê-lo. O gênero, sendo considerado um tema transversal da educação, atravessa as disciplinas para mostrar o quanto a limitação justificada pela biologia pode ser cruel na formação das crianças. Por isso, é importante uma proposta pedagógica que coloque essas questões em pauta com as crianças: a instituição de uma ação educativa de gênero, para que essa história, que está sendo contada apenas na academia, alcance quem, de fato, pode se beneficiar de uma educação libertadora.

Nota-se que as investigações e pesquisas de interesse social têm sido mantidas inatingíveis para a população comum. E qual é o interesse em investigar a História da Educação, se não tivermos meios de alcançar os sujeitos que ainda sofrem as consequências de uma intervenção patriarcal e misógina na educação? Tanto meninos quanto meninas devem ser alcançados por uma educação justa, que os leve à consciência sobre a liberdade de ser, independentemente do gênero biológico. As limitações dos sonhos na formação da criança não podem persistir, se quisermos, enquanto estudiosos, proporcionar um universo mais justo para as crianças brasileiras.

Nesse sentido, nesta última seção, aponto algumas possibilidades de contribuição para o enfrentamento das consequências, para a sociedade, da histórica situação de distinção de gênero promovida pela escola, por meio de uma proposta de intervenção pedagógica. Ainda que essa proposta não tenha sido o objetivo principal da pesquisa desenvolvida, considere-a necessária, tendo em vista a potencialidade da pesquisa histórica — como a aqui realizada — para fomentar discussões sobre questões que permanecem, historicamente, sem solução em nossa educação e ensino. As responsabilidades desta pesquisadora, frente às apropriações que lhe foram proporcionadas para a discussão e elucidação dessa temática da pesquisa, em momentos de formação acadêmica e científica, os quais são, ainda no Brasil,

inatingíveis para grande parcela de pessoas.

Como residente da cidade de Marília, uma cidade de médio porte do interior paulista, considero pertinente pensar em propostas que envolvam diálogos entre educadoras/educadores, as crianças, das várias idades da Educação Básica, ou seja, desde a Educação Infantil ao Ensino Médio, familiares e a comunidade em geral, em eventos de conscientização para meninas e meninos, pais e mães, homens e mulheres. A ideia, assim como a iniciativa de apresentar uma singela proposta nesta dissertação, é a de aproximação entre pessoas que têm acesso ao conhecimento científico a respeito do assunto, e aquelas que, embora nem sempre se reconheçam como de posse dessa e em meio a alguma situação que evidencia esse conhecimento, também possuem algum conhecimento sobre o assunto, ainda que empírico, sobretudo as pessoas do gênero feminino e constituídas por elementos que interseccionam essa categoria, como raça/etnia e condição socioeconômica, os quais somam-se para as distinções que a escola e a sociedade utilizam para operar as distinções/discriminações entre as pessoas.

Considerando a necessidade de as pessoas se reabilitarem em seus lugares de fala, institucionalmente constituídos no interior das relações vivenciadas na sociedade, a abordagem de temas que envolvem o gênero e seus desdobramentos torna-se potente quando vivenciada mediante jogos de interpretação de papéis sociais, como em atividades teatrais e musicais, atividades essas lúdicas, nas quais as pessoas têm a possibilidade, de brincando, expressarem suas angústias e desafios, os quais já são enfrentados por algumas, desde a mais tenra idade.

O tema gênero pode se desdobrar dos sonhos para o futuro, em questões que o interseccionam, como mencionado, de desigualdade socioeconômica, em questões de raça. Por isso, simplificando a nomenclatura, poderíamos desenvolver diálogos com temas como:

“Crianças e seus sonhos para o futuro”

“Meninas e meninos aprendendo a *Lei Maria da Penha*”

“Porque o menino deve respeitar a menina?”

A propósito de discutir a Lei nº 11.340, de 7 de agosto de 2006 (Brasil, 2006), é importante ressaltar os avanços legislativos fundamentais, inclusive a implementação dessa lei que pune com um pouco mais de rigor os autores de violência doméstica. No entanto, cabe enfatizar, sobretudo entre os profissionais da educação, sobre o que será da norma sem a prática pedagógica.

Nesse passo, vemos que é essencial discutir a importância da atitude de cada um e uma

para a efetividade das leis.

Em seu artigo 1º a Lei Maria da Penha (Brasil, 2006) prescreve seu objetivo, que consiste em coibir e prevenir a violência de gênero na família, no seio familiar ou nas relações de intimidade. Assim, pode-se pensar que não há sentido em separar as discussões a respeito das responsabilidades educativas sociais das discussões a respeito das responsabilidades familiares, considerando as citações anteriores de que a violência de gênero é uma questão social, historicamente enraizada e familiar também.

Podemos dizer que a violência nasce da própria falta de Educação ou, como é possível identificar nos discursos dos *AEs*, de uma intencionalidade de formação de uma nação para a alienação de uns/umas em favorecimento de outras/outros, por critérios sem qualquer base científica, como, segundo raça, cor, gênero e condição socioeconômica.

Nesse sentido, a presença de reflexões e dados científicos é essencial, centralmente em um tempo, lugar e espaço, ou seja, na escola e em todos os seus processos, os quais, *a priori*, deveriam se remeter ao conhecimento científico livre de intencionalidades discriminatórias.

Ainda que essas reflexões devam perpassar de maneira inter e transversal todos os processos escolares, como a constituição dos currículos e as práticas pedagógicas dele decorrentes, devem ser viabilizados projetos com temáticas de gênero e outras que a interseccionam para toda a comunidade. A propósito, ressalto a importância das chamadas Semanas Escolares de Combate à Violência de Gênero nas Escolas de Educação Básica, conforme os ditames da Lei nº 14.164/21 (Brasil, 2021), promovendo um diálogo mais que necessário com a comunidade escolar, repensando padrões comportamentais geradores de violência de gênero como medida preventiva, a partir de informações legais e de direitos civis que impulsionam as reflexões críticas e a tomada de consciência entre as pessoas da chamada comunidade escolar e da comunidade em geral, acerca da necessidade de desconstrução de culturas de desfavorecimento de pessoas, sobretudo da mulher, historicamente impostas no meio social.

Esses temas seriam abordados para provocar reflexões entre as crianças, para que elas pensem. Se uma menina não se acha capaz de realizar um sonho profissional, ela pode ser ouvida e receber ajuda para desmistificar possíveis limitações que silenciosamente foram impostas no decorrer da História; se um menino está aprendendo a ser abusivo com o próprio pai, ele pode aprender uma masculinidade diversa da tóxica; se uma menina acredita que não pode prover seu sustento e que deve depender de um homem ou outra pessoa para sustentá-la, ela pode passar a vislumbrar outros caminhos que a levem para uma situação de

independência, tanto emocional, quanto financeira.

É nesse sentido que compreendo a importância da busca pela ciência, via pesquisa, de maneira a transcender os muros da academia e passar a exercer seu papel para a ação crítico-social transformadora. Não podemos elitizar nossas investigações e deixá-las trancadas em nossas Bibliotecas, enquanto os nossos “objetos” de estudo estão sofrendo as consequências de uma História desigual e injusta.

Para além dos objetivos da pesquisa, foi possível, ainda que brevemente, vislumbrar um documento histórico, *os Anuarios de Ensino de São Paulo*, como fonte histórica com a potencialidade para reflexões sobre o poder da Escola e de suas práticas na limitação ou libertação das pessoas.

Por isso, a Escola na Educação Básica se torna o ambiente essencial para discutir a formação da identidade, em virtude de a infância ser considerada uma importante etapa na formação humana, em que a criança expressa comportamentos naturalmente impostos em seu ambiente de vida.

De frente com essa realidade, podemos reconhecer o papel político da Escola que contribui para um aprendizado que enfrenta a violência de gênero demonstrando a possibilidade de a Pedagogia ser a grande mobilizadora de uma realidade vulnerável e injusta.

Para enfoque da possível aplicação da 14.164/21 (Brasil, 2021) 1 na Educação Básica da Cidade de Marília/SP, é necessário que as pessoas da chamada comunidade escolar sejam ouvidas, mediante investigações científicas em que instrumentos como entrevistas sejam adotados, assim como a análise documental dos currículos das escolas, a fim de se verificar se a Lei está sendo implementada.

Por fim, pode-se, mediante a pesquisa desenvolvida, refletir sobre meios possíveis de extensão universitária, por meio de pesquisa científica, em encontro com questões que, historicamente, permanecem em aberto. Espero que este trabalho promova a reflexão a respeito do que a História da Educação propiciou às crianças das escolas paulistas no que tange aos papéis sociais atribuídos a cada gênero no decorrer da formação dessa República.

Esta dissertação parte de uma hipótese orientadora: investigar indícios, nos *Anuarios de Ensino do Estado de São Paulo (1907–1927)*, de que a escola paulista do início do século XX tenha desempenhado um papel ativo na construção e reprodução de papéis sociais diferenciados para meninos e meninas, conforme o gênero. O objetivo principal foi compreender como a instrução pública, nesse período, contribuiu para a consolidação dessas distinções.

A partir da análise realizada, constata-se que a hipótese inicial se sustenta. Ao longo do trabalho, são apresentados indícios e argumentos que confirmam o papel desempenhado pela

escola paulista do início do século XX como agente de reprodução e consolidação de papéis sociais marcados pelas distinções de gênero, em consonância com valores e expectativas da sociedade da época.

Desde o início, esta dissertação parte do entendimento de que os *Annuarios de Ensino*, enquanto documentos oficiais do Estado, refletem as diretrizes educacionais e as ideologias que as sustentam. A análise empreendida demonstra que, embora houvesse uma aparência de equidade no acesso à instrução primária, persistiam distinções sutis, porém expressivas, nos conteúdos curriculares, nas metodologias adotadas e nas expectativas atribuídas a meninos e meninas. Longe de representar um espaço de ruptura com essas desigualdades, a escola acabava por reafirmá-las.

Um dos aspectos centrais que sustentam a hipótese é a segregação curricular e das atividades escolares. Embora meninos e meninas tivessem acesso à educação básica, as disciplinas e as ênfases atribuídas a elas diferiam sensivelmente. Para as meninas, havia uma orientação marcada para as chamadas “prendas domésticas”, os trabalhos manuais, a higiene e a moral, preparando-as para os papéis de esposas, mães e cuidadoras do lar. Já os meninos eram conduzidos ao aprendizado de saberes práticos e técnicos, voltados à inserção no espaço público, como a agricultura, o comércio e a indústria. Essa diferenciação nem sempre era expressa de forma explícita nos regulamentos, mas tornava-se evidente na leitura dos relatórios, nas estatísticas de matrícula em determinadas disciplinas e na própria estrutura organizacional das escolas. A designação de “escolas femininas” e “escolas masculinas” já apontava para essa divisão, ainda que houvesse instituições mistas.

A retórica pedagógica da época, expressa nos discursos de inspetores, diretores e nos próprios artigos dos *Annuarios de Ensino*, também reforçava a imposição desses papéis sociais. A educação destinada às meninas era frequentemente justificada pela necessidade de formar “boas donas de casa” e “mães exemplares”, vistas como pilares da família e da ordem social. A moral e os bons costumes constituíam os eixos centrais dessa formação. Por sua vez, a educação dos meninos estava associada à preparação de cidadãos produtivos, aptos a contribuir para o desenvolvimento econômico e social do Estado. Essa distinção de finalidades educacionais, explicitada nos documentos da época, evidencia de forma inequívoca a intencionalidade da escola em moldar os sujeitos conforme as expectativas de gênero.

Além disso, a análise dos *Annuarios* revela a forma como as estatísticas e as descrições das atividades escolares eram apresentadas, muitas vezes naturalizando as diferenças entre os sexos. A participação em determinadas atividades, o desempenho em certas disciplinas e até mesmo os tipos de prêmios e reconhecimentos tendiam a seguir as divisões de gênero estabelecidas. As festividades escolares, as exposições de trabalhos e as descrições do cotidiano escolar, conforme narradas nos documentos, frequentemente destacavam as habilidades e os

comportamentos considerados adequados para cada sexo, perpetuando estereótipos.

Ao confrontar os dados e os discursos dos *Annuarios* com a historiografia da educação e dos estudos de gênero, demonstra-se que a escola paulista do período não apenas refletia as normas de gênero vigentes na sociedade, mas as reforçava e reproduzia ativamente por meio de suas estruturas, currículos e práticas pedagógicas. A hipótese inicial, portanto, é confirmada pela pesquisa, que revela como a instituição escolar, sob a égide da instrução pública, desempenhou papel fundamental na construção e imposição de identidades e papéis sociais baseados no gênero, preparando meninos e meninas para ocuparem posições distintas na hierarquia social e econômica do início do século XX. Assim, a dissertação oferece uma contribuição valiosa ao evidenciar a complexidade das relações entre educação, gênero e poder em um momento crucial da história brasileira.

REFERÊNCIAS

AKOTIRENE, Carla. **Interseccionalidade**. São Paulo: Pólen, 2019.

ALMEIDA, Julia Lopes de. **Livro das noivas**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1899.

ALVES, Guilherme Herreira. **História da Educação e fontes: as teses defendidas no PPGE - UNESP, campus de Marília (2000 - 2020)**. 2023. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2023.

ANTUNHA, Elsa Lima Gonçalves. **Sobre a instituição de estudos de educação especial na Universidade de São Paulo**. *Revista Faculdade de Educação*, [online], v. 2, n. 1, p. 28-37, 1976.

ASSIS, Machado de. **Dom Casmurro**. Rio de Janeiro: Garnier, 1891.

ASSIS, Machado de. **Helena**. 9. ed. São Paulo: Ática, 1979. p. 24-25.

AZEVEDO, Aluísio. **O Cortiço**. Rio de Janeiro: Garnier, 1881.

BARREIRA, Luiz Carlos. **História e historiografia: as escritas recentes da história da educação brasileira**. 1995. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1995.

BARRETO, Lima. Um e outro. In: SCHWARCZ, Lília Moritz (Org.). *Contos completos de Lima Barreto*. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

BARROSO, Carmem. **Mulher, sociedade e estado no Brasil**. São Paulo: Brasiliense; UNICEF, 1982.

BAZÍLIO, Luiz Cavalieri; KRAMER, Sônia. **Infância, educação e direitos humanos**. São Paulo: Cortez, 2003.

BEAUVOIR, Simone de. **O segundo sexo: fatos e mitos**. 4. ed. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1980.

BRASIL. *Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 08 jan. 2023.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. *Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017*. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/escola-de-gestores-da-educacao-basica/323-secretarias-112877938/or-gaos-vinculados-82187207/53031-resolucoes-cp-2017>. Acesso em: 8 jan. 2023.

BRASIL. *Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990*. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm. Acesso em: 8 jan. 2023.

BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 8 jan. 2023.

BRASIL. *Lei nº 11.340, de 7 de agosto de 2006*: Lei Maria da Penha. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 8 ago. 2006. Seção 1, p. 1.

BRASIL. *Lei nº 14.164, de 10 de junho de 2021*: Inclui conteúdo sobre a prevenção da violência contra a mulher nos currículos da educação básica e institui a Semana Escolar de Combate à Violência contra a Mulher. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, p. 3, 11 jun. 2021.

BURKE, Peter. **O que é história cultural?** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

CAGIGAS, A. A. **El patriarcado como origen de la violencia domestica**. Monte Buciero: Instituto Internacional de Sociología Jurídica de Oñati, 2000. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=206323>. Acesso em: 16 abr. 2024.

CAMPOS, P. D. **Estatutos e regulamentos**. São Paulo: Typ. Pasquino, 1922. (Série Biblioteca do Escoteiro).

CARVALHO, José Murilo de. **A formação das almas: o imaginário da República no Brasil**. 3. reimpr. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

CARVALHO, Mariana Diniz de. **Educando donzelas: trabalhos manuais e ensino religioso (1859-1934)**. 2017. Dissertação (Mestrado em História Social) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017. DOI: <https://doi.org/10.11606/D.8.2017.tde-21072017-153451>. Acesso em: 27 mar. 2025.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. **Manuais de Pedagogia, Materialidade do Impresso e Circulação de Modelos Pedagógicos no Brasil**. *Revista Colombiana de Educación*, Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional Colômbia, n. 52, p. 114-135, 2007.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. Reformas da Instrução Pública. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cynthia Greive (Org.). *500 anos de Educação no Brasil*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 225-251.

CARVALHO, Vânia. **Gênero e Literatura: Representações do Feminino em Textos Brasileiros**. São Paulo: Boitempo, 2008.

CASTRO, Rosane Michelli de. **A história da educação em São Paulo: a instrução pública dada a ler nos Anuários do ensino do estado de São Paulo - 1907-1927**. *Revista Brasileira de História da Educação*, Maringá, v. 12, n. 2, p. 209-238, maio/ago. 2012. ISSN 2238-0094. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/rbhe/article/view/38792>. Acesso em: 20 mar. 2024.

CASTRO, Rosane Michelli de. **Vida e trabalho de professores primários: um estudo dos**

Anuários do Ensino do Estado de São Paulo (1907-1927). 2000. 2 v. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2000.

CATANI, Denise Barbara. **Informações, Disciplina e Celebração: os anuários de ensino do estado de São Paulo**. *Revista Faculdade da Educação*, São Paulo, v. 21, n. 2, p. 9-30, jul./dez. 1995.

DE CERTEAU, Michel. **A Escrita da História**. 3. ed. Rio de Janeiro: Forence, 2022.

DE CERTEAU, Michel. A operação histórica. In: LE GOFF, J.; NORA, P. (Org.). *História: novos problemas*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1979. p. 17-48.

DEGANI, Maria Therezinha. **Aspectos mais significativos da instrução no Estado de São Paulo na primeira década republicana**. São Paulo: Publicação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 1973.

FARGE, Arlette. Famílias. A honra e o sigilo. In: CHARTIER, Roger (Org.). *História da vida privada: da Renascença ao Século das Luzes*. Vol. 3. São Paulo: Companhia das Letras, 2009. p. 559-594.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade: A vontade de saber**. Vol. 1. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1988.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 60. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

GADOTTI, Moacir. **Educação e poder: introdução à pedagogia do conflito**. 15. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

GARCIA, Maria Manuela A. **O campo da Didática no ensino superior brasileiro: um enfoque sócio-histórico**. *Educação & Realidade*, [S. l.], v. 20, n. 1, 2017. Disponível em:

<https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/71748>. Acesso em: 21 nov. 2024.

GOGGIN, Maureen Daly; TOBIN, Beth Fowkes (Org.). **Women and the material culture of needlework and textiles (1750-1950)**. Farnham, England; Burlington: Ashgate, 2009.

HILSDORF, Maria Lúcia Spedo. **Pensando a Educação nos Tempos Modernos**. São Paulo: Edusp, 1998.

HOUBRE, Gabrielle. Inocência, saber, experiência: as moças e seu corpo fim do século XVIII/começo do século XX. In: MATOS, Maria Izilda S. de; SOIHET, Rachel (Org.). *O corpo feminino em debate*. São Paulo: Unesp, 2003. p. 93-106.

JOHNSON, Geraldine A. Beautiful Brides and Model Mothers. The Devotional and Talismanic Functions of Early Modern Marian Reliefs. In: MCCLANAN, Anne L.; ENCARNACIÓN, ROSOFF Karen (Ed.). *The Material Culture of Sex, Procreation, and Marriage in Premodern Europe*. Palgrave, 2002. p. 135-161.

JULIA, Dominique. **A cultura escolar como objeto histórico**. *Revista Brasileira de História da Educação*, Campinas, n. 1, p. 9-43, 2001.

LATOUR, Bruno. The Berlin Key or how to do things with words. In: GRAVES-BROWN, P. M. *Matter, Materiality and Modern Culture*. London: Routledge, 1991. p. 10-21.

MANOEL, Ivan A. **Igreja e educação feminina (1859-1919): uma face do conservadorismo**. São Paulo: Ed. da Unesp, 1996.

MATOS, Maria Izilda S. de. Delineando corpos: as representações do feminino e do masculino no discurso médico. In: _____; SOIHET, Rachel (Org.). *O corpo feminino em debate*. São Paulo: Unesp, 2003. p. 107-127.

MELO, José Joaquim Pereira. **Fontes e Métodos: sua Importância na descoberta das heranças educacionais**. In: COSTA, Célio Juvenal; MELO, Joaquim José Pereira; FABIANO, Luiz Hermenegildo (Org.). *Fontes e métodos em História da Educação*. Dourados: Ed. UFGD, 2010. p. 13-34.

NUNES, Clarice; CARVALHO, Marta Maria Chagas de. **Historiografia da Educação e Fontes**. Cadernos ANPEd, Porto Alegre, v. 5, p. 7-64, 1993.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. *ONU: taxa de feminicídios no Brasil é quinta maior do mundo; diretrizes nacionais buscam mudar esse cenário*. 2016. Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/72703-onu-taxa-de-femic%C3%ADdios-no-brasil-%C3%A9-quina-maior-do-mundo-diretrizes-nacionais-buscam>. Acesso em: 29 ago. 2024.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE (OMS). **Constituição da Organização Mundial da Saúde**. Nova Iorque, 1946. Disponível em: https://www-who-int.translate.google/about/governance/constitution?_x_tr_sl=en&_x_tr_tl=pt&_x_tr_hl=pt&_x_tr_pto=tc. Acesso em: 2 fev. 2025.

PARKER, Rozsika. **The subversive stitch: embroidering and the making of the feminine**. New ed. London; New York: I. B. Tauris, 2010.

PELEGRINI, Thiago; NERY, Ana Clara Bortoleto; HONORATO, Tony. **Imprensa especializada como fonte/objeto: contribuições da História Cultural para a História da Educação Física**. *Educação e Fronteiras On-Line*, Dourados, v. 6, n. 18, p. 5-18, set./dez. 2016.

PINHEIRO, Paulo Sérgio. **Relatório mundial sobre violência contra criança**. Genebra: ONU; Brasília: SEDH, 2007.

PISCITELLI, Adriana. **Recriando a (categoria) mulher?** In: ALGRANTI, Leila Mezan (Org.). *A prática feminista e o conceito de gênero*. Textos Didáticos, nº 48. Campinas: IFCH-Unicamp, 2002. p. 7-42.

POMIAN, Krzysztof. A história das estruturas. In: LE GOFF, Jacques; CHARTIER, Roger; REVEL, Jacques. *A História Nova*. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

POSSAS, Lídia Maria Vianna. **Revendo a história das cidades paulistas: a inserção**

feminina e a (re) leitura do cotidiano. *Esboços*, Florianópolis, v. 1, p. 57-73, 2007.

POSSAS, Lúcia Maria Vianna. **Mulheres, trens e trilhos: modernidade no sertão paulista.** Bauru, SP: EDUSC, 2001.

RUBIN, Gayle. **The traffic in Women. Notes on the Political Economy of Sex.** In: REITER, Rayna (Org.). *Toward an Anthropology of Women.* New York: Monthly Review Press, 1975. p. 1-62.

SAFFIOTI, Heleieth Iara Bongiovani. **Rearticulando gênero e classe social.** In: COSTA, A.O.; BRUSCHINI, C. (Orgs.). *Uma Questão de gênero.* São Paulo; Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1992.

SÃO PAULO (Estado). *Annuários do Ensino do Estado de São Paulo.* Publicações organizadas pela Diretoria Geral da Instrução Pública, com autorização do Governo do Estado. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, [1909–1927]. 13 v. Volumes consultados: 1907-1908; 1908-1909; 1909-1910; 1910-1911; 1911-1912; 1913; 1916; 1917 (2 v.); 1918; 1919; 1920-1921; 1922-1923; 1926.

SOUZA, Rosa Fátima de. **A militarização da infância: expressões do nacionalismo na cultura brasileira.** *Cadernos CEDES*, [São Paulo], v. 20, n. 52, p. 104-121, 2000. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-32622000000300008>. Acesso em: 08 nov. 2024.

TELES, Maria A. de Almeida; MELO, Mônica. **O que é violência contra a mulher.** São Paulo: Brasiliense, 2002.

UNESP. *Histórico do Programa.* 2021. Disponível em: <https://www.marilia.unesp.br/#!/posgraduacao/mestrado-e-doutorado/educacao/programa/historico/>. Acesso em: 20 jun. 2024.

UNIÃO DOS ESCOTEIROS DO BRASIL – REGIÃO DE SÃO PAULO. *Escotismo no Brasil.* [s.d.]. Disponível em: <https://www.escoteirossp.org.br/escotismo-no-brasil/>. Acesso em: 17 maio 2025.

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO”. *Programa de Pós-Graduação em Educação – Linhas de Pesquisa*. Marília: UNESP, [202-]. Disponível em: <https://www.marilia.unesp.br/#!/pos-graduacao/mestrado-e-doutorado/educacao/linhas-de-pesquisa/>. Acesso em: 15 maio 2025.

VALDEMARIN, Vera Teresa Valdemarin. Prefácio. In: WARDE, Miriam Jorge; OLIVEIRA, Fernando Rodrigues de. (Org.). *História da Educação: sujeitos, objetos e práticas*. São Paulo: Universidade Federal de São Paulo, 2022.

VIEIRA, Maria do P. de A.; PEIXOTO, Maria do R. da C.; KHOURY, Yara M. A. A. **A pesquisa em história**. 2. ed. São Paulo: Ática, 1991.

VYGOTSKI, L. S. **Problemas del desarrollo de la psique**: Obras Escogidas. Vol. III. Visor, 1995.

WARDE, Miriam Jorge. **Anotações para uma historiografia da Educação Brasileira**. *Em Aberto*, Brasília, n. 23, p. 1-6, set./out. 1984.

WARNIER, Jean-Pierre, *apud* REDE, Marcelo. Estudos de cultura material: uma vertente francesa. *Anais do Museu Paulista*, São Paulo, n. Sér. v. 8/9, p. 281-291, 2000-2001.

WEAVER, Eduardo Henrique. **Scouts e a arte de Scrutar**. *Revista A Ilustração Brasileira*, Rio de Janeiro, n. 13, p. 232-234, dez. 1909.