

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

SELMA ROMANA COSTA DE ALBUQUERQUE



**A MULHER PROFESSORA E O ENSINO PRIMÁRIO DO ESTADO DO
MARANHÃO NA DÉCADA DE 1960**

São Luís
2012

SELMA ROMANA COSTA DE ALBUQUERQUE

**A MULHER PROFESSORA E O ENSINO PRIMÁRIO DO ESTADO
DO MARANHÃO NA DÉCADA DE 1960**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Maranhão, para obtenção do grau de Mestre.

Orientadora: Profa. Dra. Diomar das Graças Motta

São Luís

2012

Albuquerque, Selma Romana de

A mulher professora e o ensino primário do Estado do Maranhão na década de 1960/Selma Romana Costa de Albuquerque – São Luís, 2012.

150f.

Dissertação (Mestrado em Educação)– Universidade Federal do Maranhão, 2012.

1. Mulher – Educação – Maranhão 2. Mulher professora – Ensino primário 3. Memória de professora I. Título

CDU 37-055.2(812.1)

SELMA ROMANA COSTA DE ALBUQUERQUE

**A MULHER PROFESSORA E O ENSINO PRIMÁRIO DO ESTADO
DO MARANHÃO NA DÉCADA DE 1960**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Maranhão, para obtenção do grau de Mestre.

Aprovada em: / /

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Diomar das Graças Motta (Orientadora)

Doutora em Educação
Universidade Federal Fluminense

Prof^a. Dr^a. Kilza Fernanda Moreira de Viveiros

Doutora em Educação
Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Prof^a. Dr^a. Maria Alice Melo

Doutora em Educação
Universidade de São Paulo

Dedico este trabalho àquelas que contribuíram para que a escola assumisse lugar especial em minha vida: minhas professoras primárias.

AGRADECIMENTOS

Inicialmente, agradeço a Deus pelo dom da vida e imenso amor revelado a cada dia nas pessoas e nas oportunidades.

Aos meus queridos e amados pais, Maria Helena e Antônio Romão (*in memoriam*), por toda dedicação, amor, confiança e estímulo. À minha amada irmã Silvia, pela cumplicidade e apoio em todos os momentos de lutas e conquistas.

À minha orientadora Prof^a Dr^a Diomar Motta, por todos os ensinamentos e experiências partilhadas ao longo de minha caminhada, enquanto aluna. Meu respeito, admiração, carinho, e, sobretudo, gratidão à sua seriedade, compromisso, confiança e estímulo nos momentos difíceis. A ela devo toda inspiração e satisfação em dedicar-me ao estudo sobre mulheres.

Às professoras Eneida Vieira da Silva Ostria de Canedo, Deny Reis Leite e Dionéia Pereira de Souza, pela gentil acolhida em suas casas e disponibilidade para ajudar-me a compreender suas experiências.

Aos colegas e às colegas de turma, pela cumplicidade ao longo da caminhada, e de modo especial, à Diulinda, pela partilha de materiais, informações, livros, visões, dúvidas e angústias. Às companheiras do Grupo de Estudo e Pesquisa sobre Educação, Mulheres e Relações de Gênero (GEMGE), e de modo especial, à Ana Lúcia e Camila Ferreira. De perto ou de longe, todas elas sempre apoiaram esta conquista.

Às pessoas que contribuíram de forma muito especial para concretização desta pesquisa: os funcionários do Arquivo Público do Estado do Maranhão, de modo especial, à D. Lourdes, pelo interesse e atenção; os funcionários da biblioteca do jornal Diário Oficial; D. Maria José, pela acolhida e atenção em sua casa na ida à cidade de Pinheiro; à Lídia, Aloma, Sebastião Wilker e Ir. Claudemir, pela orientação ortográfica, normativa e gráfica do texto; à Marnand, pela atenciosa transcrição das entrevistas.

Aos amigos e amigas que me acompanharam nesta importante etapa de minha vida, pelo apoio, interesse, compreensão nos momentos de ausência, orações, otimismo e escuta. Com vocês redescubro todos os dias o sentido de minha existência, a importância dessa experiência e a presença de Deus em minha vida.

RESUMO

Este estudo tem por objetivo dar visibilidade à mulher professora, enquanto sujeito do conhecimento, destacando sua atuação no ensino primário maranhense entre os anos de 1960 e 1964. Parte-se do pressuposto de que a desvalorização das atividades e funções assumidas pelas mulheres professoras no campo pedagógico está atrelada à histórica posição de inferioridade designada às mulheres na sociedade e na educação. Este estudo destaca as contribuições da história das mulheres e da história da educação através dos trabalhos de Almeida (2004), Amâncio (2001), Lopes (2003), Müller (1999) e Perrot (2007), para uma compreensão de como se deu a relação das mulheres com o saber ao longo dos tempos e dos significados atribuídos à crescente presença feminina no magistério. Ao demonstrar as mudanças ocorridas na escola primária brasileira ao longo da primeira metade do século XX, apresenta-se as novas expectativas em torno da atuação da mulher professora, em um contexto de intensas iniciativas políticas, científicas e pedagógicas que procuraram ampliar as funções sociais da educação de um modo geral e do referido nível de ensino, em especial, durante o período em estudo. No Maranhão, a elaboração do Programa para o Ensino Primário das Escolas do Estado foi expressão não somente da renovação político-educacional pela qual passava a escola primária no país, mas, também, dos diferentes espaços e funções conquistados pelas mulheres professoras maranhenses, no âmbito da administração pública educacional. No desempenho da atividade técnico-pedagógica, as mulheres professoras voltam sua visão para a escola primária maranhense, e a partir de conhecimentos científicos e pedagógicos por elas apropriados, lançam as bases para organização de tempos e espaços de aprendizagem, bem como as orientações para que o desenvolvimento do ensino cumprisse efetivamente com seus objetivos. A experiência do grupo de professoras primárias responsáveis pela elaboração do programa de ensino contribuiu para outra representação da mulher na educação, que pelo domínio científico e técnico-pedagógico, conquistou novas funções e extrapolou os limites da sala de aula, para afirmar-se enquanto sujeito do conhecimento.

Palavras-chave: Mulher professora. Ensino primário. Memória de professora.

ABSTRACT

This study aims to give visibility to the woman teacher as a subject of knowledge, highlighting its role in primary Maranhão between 1960 and 1964. It starts from the assumption that the devaluation of the activities and functions undertaken by women teachers in the pedagogical field is tied to the historical position of inferiority assigned to women in society and education. This study highlights the contributions of women's history and the history of education through the work of Almeida (2004), Amâncio (2001), Lopes (2003), Müller (1999) and Perrot (2007), for an understanding of how it came the relationship of women with knowledge over time and the meanings attributed to the increasing presence of women in teaching. By demonstrating the changes in Brazilian elementary school through the first half of the twentieth century, presents the new expectations around the role of the woman teacher in a context of intense political initiatives, scientific and pedagogical who sought to extend the functions of social education and general level of said instruction, in particular during the study period. In Maranhão, the preparation of the Programme for Primary Schools of the State speech was not only political-educational renewal through which passed the primary school in the country, but also the different spaces and functions Maranhão won the women teachers within public administration education. In the performance of technical and pedagogical activity, women teachers turn their vision for the school Maranhão, and from scientific knowledge and teaching appropriate for them, lay the foundations for the organization of time and place of learning, as well as guidelines for the development of education to effectively fulfill its objectives. The experience of the group of primary teachers responsible for the development of the curriculum contributed to another representation of women in education, the scientific and technical-pedagogical, and gained new functions has overstepped the bounds of the classroom, to assert themselves as subject of knowledge.

Keywords: Woman teacher. Primary school. Teacher memory.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 – Mulher professora no ideário de 1960.....	52
Quadro 2 – Iniciativas Político-Educacionais e o Ensino Primário / 1960-1964.....	71
Imagem 1 – Calendário.....	81
Imagem 2 –Arranjo da sala de aula	82
Imagem 3 – Atividade de ditado para a 1ª série	82
Imagem 4 – Composições criadoras	83
Imagem 5 – Composições não criadoras	84
Imagem 6 – Roteiro para leitura.....	85
Imagem 7 – Atividade de Ciências Naturais	90
Imagem 8 – Cuidado com as plantas	91
Imagem 9 –Hábitos de higiene	92

LISTA DE SIGLAS

CBPE – Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais

CEPLEMA – Comissão Executiva de Desenvolvimento Educacional do Maranhão

GEMGE – Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Educação, Mulheres e Relações de Gênero

INEP – Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação e Cultura

PATE – Programa de Assistência Técnica em Educação

PEPEM – Programa para o Ensino Primário das Escolas do Estado do Maranhão

RBEP – Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos

SENAI – Serviço Nacional de Aprendizagem

SENEC – Secretaria de Estado dos Negócios da Educação e Cultura

SPVEA – Superintendência do Plano de Valorização Econômica da Amazônia

USAID – United States Agency for International Development

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
1 AS MULHERES E O SABER	20
1.1 A razão e o feminino	20
2 A MULHER PROFESSORA	26
2.1 A professora primária no Brasil: resgate histórico da profissão	26
2.1.1 Mulheres e trabalho.....	26
2.1.2 A constituição da profissão de professora.....	28
2.1.3 A mulher professora e a emergência do feminismo.....	42
2.2 O ser professora na década de 1960	47
3 O ENSINO E ESCOLA PRIMÁRIA	57
3.1 Uma escola primária para o Brasil	57
3.2 O Programa para o Ensino Primário das Escolas do Estado do Maranhão	68
4 A MULHER INTELLECTUAL PELA VIA DA PROFESSORA	98
4.1 Para além dos saberes da experiência	98
5 CONCLUSÃO	106
REFERÊNCIAS	109
APÊNDICES.....	117
ANEXOS	127

INTRODUÇÃO

A inclusão da mulher professora na historiografia da educação não aconteceu por acaso, no entanto deve ser compreendida considerando-se as inovações ocorridas no âmbito da História e no desenvolvimento dos estudos feministas, a partir da segunda metade do século XX.

Uma das principais reivindicações do movimento feminista, na década de 1960, foi compreender o processo histórico, levando em consideração a participação e o papel das mulheres nos acontecimentos sócio-políticos e culturais. Com a renovação do questionamento no interior dos diversos campos do conhecimento e segmentos da sociedade, a História, também, passa a ser revisada, voltando-se para temáticas e grupos, antes vistos como de inexpressiva importância.

O desenvolvimento do estudo das minorias, em diversos campos e dimensões que ensejaram a história das mentalidades e a história cultural, contribuiu significativamente para uma variedade de objetos e a abordagem do feminino nas produções acadêmicas. Duby e Perrot (1990) apontam alguns fatores que impulsionaram o crescente estudo sobre as mulheres, apesar da dimensão feminina ter sido secundarizada durante muito tempo.

Primeiramente, a redescoberta da família como célula fundamental e evolutiva das sociedades, numa antropologia histórica, que punha em evidência as estruturas do parentesco, da sexualidade e, logo, do feminino.

Como secundofator, a renovação científica, especialmente pela Escola de *Annales*, em oposição à ideia de racionalidade universal, embora tenha mostrado mais interesse pelas conjunturas econômicas e categorias sociais, do que pela relação entre os sexos, contribuiu favoravelmente para que as mulheres fossem incorporadas pela historiografia.

O terceiro corresponde às interrogações que o movimento feminista suscitou, estendendo-se à instauração de cursos e pesquisas no âmbito das universidades. Isso garantiu um significativo avanço no olhar sobre a questão, pois mais do que objeto, a mulher passou a ser vista enquanto sujeito, como agente social e histórico. Conforme a historiadora Michelle Perrot (2007), animada, a princípio, pelo simples desejo de se tornar visível, esta historiografia tornou-se muito mais problemática, menos descritiva e mais relacional.

Desse modo, nos anos que se seguiram, especialmente os anos 1970, a questão do trabalho feminino, e com maior ênfase no contexto fabril, é o tema privilegiado nas produções acadêmicas, interesse que, segundo Matos (2006), deve-se em grande medida ao fato destas

pesquisas estarem inseridas nos estudos sobre o movimento operário, a opressão masculina e capitalista sobre as mulheres.

No Brasil, é a partir dos anos 1980 que a produção historiográfica intensifica a abordagem do tema, destacando a inserção feminina no espaço público, sobretudo, no período colonial e nos anos iniciais do século XIX (MATOS, 2006). Paulatinamente, outras abordagens sobre as mulheres começaram a se desenvolver e buscaram compreender: o papel feminino na família (e suas relações com aspectos como maternidade, casamento e sexualidade, o público e privado, o político e o erótico, dentre outros), a partir da análise de fontes eclesiais e estatais, em sua maioria ligada ao período colonial e início do século XIX; os padrões de comportamento (e questões como disciplinarização, sexualidade e prostituição), possibilitados pelo levantamento de fontes judiciais e médicas do final do século XIX e início do século XX.

Mais recentemente aparecem estudos que visam dar visibilidade às mulheres, através do resgate das lutas feministas, problematizando mitos e estereótipos, e chamando atenção para a necessidade de se superar abordagens dicotômicas, que de um lado empreendem uma “vitimização” e de outro, uma “heroicização” da figura feminina, com análises mais amplas e relacionais sobre as condições históricas de opressão.

Na historiografia educacional brasileira, estas perspectivas possibilitaram, também, um repensar sobre os significados da ausência das mulheres na própria produção, enquanto sujeito e objeto de estudo. Percebe-se que embora o campo educacional brasileiro também tenha se constituído com presença majoritariamente feminina, a ênfase quase sempre recaiu sobre a figura masculina, revestida de intelectualidade e competência para tratar das problemáticas educacionais, de questões ligadas às inovações pedagógicas, à cientificação das práticas educativas, às iniciativas político-educacionais, dentre outros aspectos. Dar visibilidade às mulheres enquanto sujeitos do conhecimento representa então um grande desafio à pesquisa feminista e à historiografia da educação.

Apesar do crescente interesse pela temática e da pluralidade de abordagens, ainda é tímida no Brasil, especialmente nas regiões Norte e Nordeste, a produção historiográfica que destaca o protagonismo e as contribuições das mulheres no espaço educacional¹. Nosso interesse em estudar sobre a mulher professora deve-se à experiência que vimos construindo há algum tempo no Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Educação, Mulheres e Relações de

¹ Segundo Motta (2003), nos Estados vinculados, através de seus núcleos e grupos de pesquisa, à Rede Regional Norte e Nordeste de Estudos e Pesquisas sobre a Mulher e Relações de Gênero (Redor), é pequena a produção que evidencia o espaço escolar com a presença da mulher professora, apesar de decorridos quase dez anos.

Gênero (GEMGE), vinculado à linha de pesquisa: Instituições escolares, saberes e práticas educativas, do Programa de Pós-graduação – Mestrado em Educação da Universidade Federal do Maranhão.

Inicialmente, na graduação, tivemos a oportunidade, através da produção monográfica, de fazer algumas aproximações do campo educacional com as questões feministas e o trabalho historiográfico, na tentativa de responder às exigências colocadas pela tarefa de apreender e refletir sobre as práticas educativas e feministas de mulheres de um bairro de periferia da capital².

Desde então, os estudos vivenciados no GEMGe tem possibilitado uma articulação cada vez mais intensa entre os conhecimentos pedagógicos, a filosofia, e as ciências sociais e humanas. Dentre as atividades desenvolvidas no grupo, destacamos a pesquisa “Mulheres Professoras: saberes e táticas”, cuja experiência na produção de verbetes possibilitou-nos uma maior proximidade com questões e desafios concernentes à relação entre gênero e historiografia educacional maranhense, fazendo surgir o interesse pela presente pesquisa.

A atividade de construção do verbete da professora Ana Augusta Bayma (1908-1978) e o contato com diferentes fontes (sonora, impressa e iconográfica) despertou-nos o interesse de conhecer mais sobre a experiência do grupo de trabalho, do qual ela fez parte, designado, à época, para a elaboração do Programa para o Ensino Primário das Escolas do Estado do Maranhão³. Este grupo foi constituído por mulheres professoras⁴ que atuavam nas escolas públicas estaduais e na Assessoria Técnica da Secretaria de Estado dos Negócios da Educação e Cultura (SENEC), em meados da década de 1960.

Para dar visibilidade à atuação destas professoras e identificar os significados não somente desta atuação, como do trabalho por elas produzido, que era o Programa, percebemos a necessidade de considerar os vários aspectos que marcaram, com grande efervescência política e social, aquele período: o clima de desenvolvimentismo econômico e de crescimento urbano-industrial pelo qual passava o Brasil; a abertura política, e depois, o início de um regime militar que se perduraria por duas décadas; a emergência do movimento feminista no

² Intitulado: “*As mulheres da Janaína: uma reflexão das suas práticas educativas e feministas - ontem e hoje - em um bairro de periferia de São Luís-MA*” (ALBUQUERQUE, 2008).

³ Conforme Portaria nº 180 de 28 de abril de 1964, homologada pelo Dr. José de Ribamar Seguins, (respondendo o expediente na época da Secretaria de Estado dos Negócios da Educação e Cultura), Diretor do Departamento de Educação durante o governo do Dr. Newton de Barros Bello (1961-1966) (MARANHÃO, 1964).

⁴ Que eram: Maria José das Mercês Farias, Marlene de Jesus Mendonça, Deny Reis Leite, Marlene Fontoura, Zelira Pereira Cutrim, Lenir Prado da Silva, Helosina Lima Fernandes, Neusa Martins Moreira, Tírcile Conceição Alves de Souza, Benedita Guimarães Carvalho, Maria do Carmo Neves Viegas, Ana Augusta Bayma, Dionéa Pereira de Souza, Maria Lopes Castelo Branco, Mary Santos e Ana Nogueira Rodrigues (MARANHÃO, 1964).

mundo e em nosso país; o movimento de renovação educacional e o conjunto de iniciativas político-pedagógicas que, com a aprovação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da educação nacional (Lei nº 4.024/61), daria novas atribuições e finalidades à educação de um modo geral, e de modo particular, à escola primária.

Logo no início da nossa trajetória, nos deparamos com um primeiro desafio: o reduzido número de trabalhos que abordam o tema da mulher professora, e de modo especial, na década de 1960. Sobre o assunto, a feminização do magistério aparece como aspecto de maior interesse, sobretudo nas três primeiras décadas do século XX: a escolarização feminina; o surgimento das Escolas Normais; a entrada das mulheres no magistério; o papel da professora na construção da nação brasileira e na institucionalização da educação primária.

Todas as leituras contribuíram para um melhor entendimento sobre o processo de entrada das mulheres numa profissão designada inicialmente aos homens, sobre as características que esta atividade foi assumindo com uma maior presença feminina, e nesse processo, as questões concernentes à mulher e ao feminismo, dentre as quais destacamos: Almeida (2004); Banditer (1991); Campos e Silva (2002); Del Priore (2007); Duby e Perrot (1990); Floresta (1989); Goldenberg e Toscano (1992); Lopes (2003); Louro (2007); Mendonça (2006-2007); Motta (2003-2008); Oliveira (1993); Perrot (2007); Pinto (2003); Scott (1995). Destacamos de um modo especial, as contribuições de Müller (1999), que em muito nos ajudou a compreender como nos primeiros anos do século XX, em nosso país, a professora foi conquistando seu espaço e afirmando sua presença na educação, enquanto profissional.

À medida que íamos avançando na compreensão histórica da profissão de professora, percebíamos que as abordagens privilegiavam as discussões em torno dos avanços e mudanças ocorridas na educação brasileira e na formação das professoras do ponto de vista legal: as Leis Orgânicas do ensino e a exigência do diploma para exercício da profissão; a introdução de novos princípios nos currículos de formação das futuras professoras e as mudanças ocorridas no Ensino Normal no país; pouco se falava de quando as professoras começam a se engajar nas associações representativas e assumir outras atividades no campo da educação e fora dele, especialmente a partir da segunda metade do século XX, quando as mulheres brasileiras de um modo geral começam a ampliar seu protagonismo no espaço público, acompanhando a onda feminista.

Na ausência de referências que pudessem nos auxiliar na compreensão em torno da mulher professora nos anos de 1960, decidimos identificar as expectativas em torno desta e de sua atuação, a partir dos pontos de vista: normativo, através das determinações sobre o

magistério primário expressas na LDB nº 4.024/61; e pedagógico, através dos artigos publicados na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP), entre 1960 e 1964.

E por que os artigos deste periódico e exatamente neste período? À medida que tivemos acesso ao conteúdo dos artigos da RBEP, fomos observando que, apesar da LDB e dos seus desdobramentos estarem no centro das reflexões publicadas naquele período, o tema do magistério começava a ganhar espaço nos escritos de educadores renovados com expressiva atuação na condução de políticas educacionais implementadas pelo Ministério da Educação, através do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP). Os números da RBEP foram encontrados no site do INEP, e os artigos referenciados neste estudo foram publicados entre 1960 e 1964, período de especial interesse para nós, já que tínhamos a necessidade de identificar em que contexto e sob que condições históricas, políticas e educacionais, atuaram as mulheres professoras maranhenses no Setor de Estudo e Pesquisa Educacional da SENEAC em 1964, ano em que foi elaborado o Programa para o Ensino Primário das Escolas do Estado (PEPEM).

Assim fomos definindo os limites temporais de nosso estudo, isto é, dedicando especial atenção aos acontecimentos em termos históricos e político-educacionais que ocorreram entre 1960 e 1964, no Brasil e no Maranhão, e que criaram as condições para que as mulheres professoras maranhenses em foco pudessem agir no âmbito da administração pública educacional, através do trabalho técnico-pedagógico, que permitiu a construção de uma proposta curricular para as escolas públicas primárias da rede estadual.

O espaço que dedicamos neste estudo à apresentação das concepções de educadores escolanovistas, em especial, aqueles à frente do INEP, deve-se ao fato de a atuação das mulheres professoras maranhenses neste período estar, em parte, ligada, às propostas científicas e políticas destes educadores, iniciadas com o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932), e que se intensificaram durante a presença de Anísio Teixeira na direção (1952 e 1964) do Instituto. Estas iniciativas assumiram as condições históricas e culturais de cada Estado, buscando em seu conjunto reunir esforços para a construção de uma política educacional de base científica, fato este que não divergiria no Maranhão.

Ao registrarmos a atuação feminina no contexto de propostas e mudanças da política educacional deste período, nosso intuito com a presente pesquisa foi fazer emergir a mulher professora como sujeito do conhecimento, através da sua atuação para além da sala de aula. Para tanto, as seguintes questões orientaram o percurso:

- Qual o papel da mulher professora no contexto educacional brasileiro face às propostas e mudanças da política educacional?

- Como se deu a atuação das mulheres professoras no Setor de Estudo e Pesquisa Educacional?

- Quais referências teóricas as influenciaram na produção das orientações pedagógicas contidas no Programa elaborado?

- O grupo de professoras, designado para elaboração e implementação do Programa para o Ensino Primário das Escolas do Estado do Maranhão atendeu às propostas do sistema de ensino nacional?

- Quais os significados desta atuação da mulher professora no espaço educacional maranhense?

Levando em conta que a história da educação é ao mesmo tempo, uma subárea da educação e uma especialização da história (VIDAL, 2006), procuramos, ao responder estas interrogações, estabelecer uma interlocução com o referido campo, observando as exigências e especificidades teóricas e metodológicas de um trabalho sobre as mulheres.

Um estudo com e sobre elas implica adentrar um campo interdisciplinar, considerando que existem várias dimensões de um sujeito e objeto plural em suas condições sociais e históricas. Além disso, construir uma compreensão histórica sobre as mulheres implica, também, considerar a relevância da categoria *gênero*, que enfatiza o caráter relacional da questão, pois inevitavelmente falar de mulheres é, também, referir-se aos homens.

Assim, a categoria *gênero* foi proposta, inicialmente, pelas feministas norte-americanas, na década de 1970, no intuito de buscar legitimidade acadêmica para os estudos na área. Rejeitando o determinismo biológico, designa as relações entre os sexos e, mais do que isso, refere-se à criação exclusivamente social das identidades subjetivas e papéis atribuídos às mulheres e aos homens. Desse modo, é uma categoria social imposta sobre um corpo sexuado e marcada por relações de poder (SCOTT, 1995).

Apesar de muito usado como sinônimo de mulheres, *gênero* procura destacar o caráter social das relações entre os sexos, mostrando que a definição das identidades masculinas e femininas é produzida por símbolos culturalmente disponíveis e conceitos normativos que expressam os significados destes símbolos, presentes em doutrinas religiosas, educativas, científicas, políticas e jurídicas, nas instituições e na própria organização social. Além disso, o aspecto hierárquico nestas relações é a forma primária de dar significado às relações de poder na sociedade (SCOTT, 1995).

Pensar as relações a partir da perspectiva de *gênero* é algo que impõe dificuldades para definições precisas e bem demarcadas, não sendo possível por esta perspectiva, conceber

a história das mulheres de maneira linear e progressiva. A pluralidade de possibilidades de olhares sobre o passado permite o questionamento do feminino ligado a um discurso histórico universal e abre caminhos para redefinir e ressaltar as complexidades existentes nas relações de gênero.

Ao se sustentar no tripé “teorias da história, fontes e interpretação” (NUNES, 1989), a pesquisa histórica em educação e sobre as mulheres professoras deve lançar mão das variadas possibilidades de compreensão da experiência feminina. A escassez ou quase ausência de vestígios acerca desse passado consiste em um dos grandes desafios enfrentados pelos(as) historiadores(as).

No decorrer da pesquisa, nos deparamos com um segundo desafio: identificar vestígios da atuação das professoras que elaboraram o Programa para o Ensino Primário das Escolas do Estado, e fontes mais expressivas com respeito ao trabalho destas no Setor de Estudo e Pesquisa Educacional da SENEK. No âmbito do público, o registro da participação das mulheres é muito reduzido, fato que pôde ser confirmado nas inúmeras visitas realizadas no Arquivo Público do Estado do Maranhão.

O Arquivo Público do Estado do Maranhão foi o espaço privilegiado de nossos levantamentos sobre o Setor de Estudo e Pesquisa Educacional, por conta da diversidade de fontes oficiais relativas à administração pública, de um modo geral, e educacional. Apesar de esse estudo se reportar a um período histórico relativamente recente, que foi a década de 1960 do século passado, boa parte das fontes referentes a este período encontra-se até o momento no setor de documentos avulsos, por ainda não ter sido possível dar o devido tratamento técnico e a necessária organização para pesquisa, por ora dedicada ao acervo do século XIX. Além deste aspecto, tivemos a informação de que muitos documentos educacionais produzidos pela SENEK durante o governo do Dr. Newton Bello (1961-1965), foram guardados em local inapropriado⁵, e expostos à ação da chuva, o que ocasionou sua danificação e perda.

Dentro das possibilidades, procuramos compreender o modo como as coisas se passaram, e identificar os sujeitos da pesquisa, a partir das seguintes fontes escritas: mensagens de governadores; relatórios de departamentos e órgãos técnicos; livros e portarias de nomeação; licença e exoneração de professores/as; livros de assentamentos e de resumos de pontos de professores/as e funcionários das escolas e de diversos setores da Secretaria; leis; decretos; regulamentos e publicações de um modo geral, consultadas na biblioteca do jornal

⁵ Fato informado em entrevista à professora Eneida Canedo, sobrinha da professora Ana Augusta Bayma que na época era chefe do Setor de Estudo e Pesquisa Educacional da SENEK.

Diário Oficial. O levantamento documental em acervos privados possibilitou-nos o acesso ao Programa para o Ensino Primário das Escolas do Estado do Maranhão, bem como aos diplomas de cursos realizados pelo INEP por um dos sujeitos da pesquisa.

Ao lado destas, e diante das dificuldades, nos apoiamos nos conhecimentos e métodos da história cultural, vanguarda de uma “outra história”, “vista de baixo”, que considera os fatos a partir das vozes silenciadas dos sujeitos que fizeram parte da história e que carregam seu ponto de vista frente aos fatos ocorridos (CARDOSO; VAINFAS, 1997).

A empiria foi possibilitada pela fala de duas professoras que se encontram em vida e residem no Maranhão (Deny Reis Leite e Dionéia Pereira de Souza). As outras duas professoras cuja existência pôde ser confirmada (Zelira Pereira Cutrim e Marlene Fontoura) estão no Rio de Janeiro. Das demais, obtivemos a informação, por meio das entrevistadas, de parentes ou de ex-colegas de profissão, que dez professoras são falecidas (Maria José das Mercês Farias, Lenir Prado da Silva, Helosina Lima Fernandes, Neusa Marins Moreira, Tércile Conceição Alves de Souza, Benedita Guimarães Carvalho, Maria do Carmo Neves Viegas, Ana Augusta Bayma e Maria Lopes Castelo Branco e Mary Santos). Das professoras Ana Nogueira Rodrigues e Marlene de Jesus Mendonça, não obtivemos qualquer informação.

Utilizamos a fonte oral como instrumento de pesquisa, no intuito de resgatar uma parte da memória feminina e do professorado maranhense. A dificuldade evidenciada por uma das professoras, de lembrar a experiência vivida por ela e pelas demais, relevou que história registrada a partir da memória é parcial. No entanto, concordamos com Ferreira (1994, p. 47-48) ao afirmar que:

[...] a fonte oral, posto que é viva, é parcial. E vou defender a parcialidade da fonte oral, não só porque é inacabada, como também porque nos põe em confronto com o outro. [...] A entrevista significa realmente duas pessoas que estão se olhando. E nesse olhar-se um ao outro que a fonte oral se justifica, porque constitui um processo de aprendizado. [...] Exibe, além disso, a força de todo um destino pessoal, e implica numa argumentação simples, com que a academia não está habituada.

De acordo com Lozano (2006), a história oral, enquanto método, oferece a possibilidade de interpretações qualitativas de processos histórico-sociais, procurando destacar e centrar, através da oralidade, sua análise na visão e versão que emanam da experiência dos atores sociais. A história oral, ao servir de ponte entre teoria e prática, permite suscitar questões, e mais do que isso, significa produzir conhecimentos históricos e científicos, e não simplesmente um relato ordenado da vida e da experiência dos outros.

Este estudo insere-se numa perspectiva de ruptura com um discurso histórico universal e linear, conforme predisse os *Annales*, e que de maneira mais ampliada nos propõe

a história cultural. Nesse sentido, a história se constrói como relação mutante; o passado emerge sempre inacabado, pois conhecer o passado é clarear o presente, e entender o presente é condição fundamental para compreender o que se passou. Ou conforme nos indica Certeau (1982, p. 46):

Assim, fundada sobre o corte com um passado, que é seu objeto, e um presente, que é o lugar de sua prática, a história não pára de encontrar o presente em seu objeto, e o passado em suas práticas. Ela é habitada pela estranheza que procura, e impõe sua lei às regiões mais longínquas que conquista, acreditando dar-lhes a vida.

Nosso intuito durante o percurso investigativo foi o de construir uma prática problematizadora da história, no esforço não de produzir uma narrativa pronta e puramente descritiva do que se passou, mas a partir do amadurecimento teórico e metodológico e das próprias reflexões e questões colocadas pelo objeto de estudo, construir um discurso sobre o passado, comprometido com as finalidades científicas e políticas da História das Mulheres e dos estudos de gênero. Concordamos com a afirmação de Nunes (1992, p. 13-14) sobre a história, a prática e o discurso:

Quando o historiador elege as questões sobre as quais trabalha está realizando um exercício de poder, cujos limites são dados, entre outros aspectos, pelo lugar social onde de onde se escreve e pelas práticas institucionais nas quais está mergulhado. É isto que faz da historiografia uma expressiva síntese entre um lugar, um trabalho e um discurso.

Buscamos em nossas reflexões, ao abordar o tema da mulher professora enquanto sujeito do conhecimento, fazer articulações com as contribuições da história da educação e das mulheres, a fim de desconstruir mitos e estereótipos, e contribuir para superar o equívoco que considera a existência de uma condição feminina estanque e igual em todos os momentos e lugares.

[...] a imagem do passado mantém seu valor primeiro de representar *aquilo que falta*. Um grupo, sabe-se, não pode exprimir o que tem diante de si – o que ainda falta – senão por redistribuição do seu passado. Também a história é sempre ambivalente: o lugar que destina ao passado é igualmente um modo de *dar lugar a um futuro* [...] (CERTEAU, 1982, p. 93, grifo do autor).

Diante do exposto, este estudo está estruturado em quatro momentos fundamentais:

No capítulo 1, abordamos a relação da mulher com o saber, apresentando diferentes concepções filosóficas que orientaram os discursos sobre a racionalidade e o feminino, no intuito de, inicialmente, pensar de que modo esses discursos influenciaram e contribuíram para limitar durante muito tempo o acesso das mulheres ao conhecimento.

A mulher professora é o tema do capítulo 2. Para uma melhor reflexão sobre este sujeito, o capítulo está organizado em dois grandes momentos: no primeiro, fizemos um resgate histórico da profissão de professora primária no Brasil, considerando-se três aspectos para este entendimento: a questão das mulheres e do trabalho; a constituição da profissão de professora; a pessoa mulher professora e a emergência do feminismo. No segundo momento, destacamos os significados de ser professora na década de 1960, a partir das expectativas evidenciadas na LDB nº 4.024/61 e nos discursos de educadores escolanovistas à frente do INEP.

No capítulo 3, fazemos um resgate histórico da escola primária, indicando que modificações ocorreram no ensino elementar a partir do final do século XIX, e que concorreram para a institucionalização deste nível de ensino ao longo da primeira metade do século XX. Demonstramos como se desenvolveu o movimento de renovação educacional no Brasil, especialmente nos primeiros anos de 1960, para compreendermos em que contexto político-educacional, a nível nacional e local, foi elaborado o Programa para o Ensino Primário das Escolas do Estado do Maranhão. Ao fazermos a apresentação do Programa, além de evidenciarmos a presença de princípios escolanovistas em seu conteúdo, procuramos identificar nas orientações pedagógicas e prescrições metodológicas, a visão das mulheres professoras sobre a escola e o ensino primário maranhense.

E, por fim, abordamos no capítulo 4, a experiência do grupo de professoras primárias no Setor de Estudo e Pesquisa Educacional da SENEC. Procuramos articular os relatos das professoras com as informações evidenciadas nas fontes escritas, na tentativa de apontar os motivos que levaram à criação do Setor de Estudo e Pesquisa Educacional na Secretaria, bem como as condições que permitiram a integração das professoras primárias em atividades de assessoria técnica-pedagógica, e, em particular, no grupo de trabalho designado para a elaboração do Programa de Ensino. A partir das experiências relatadas, foi possível perceber que apropriação de conhecimentos científicos e técnico-pedagógicos por parte das mulheres professoras permitiu-lhes conquistar novas funções na educação. Esta atuação contribuiu favoravelmente para que, pelo trabalho intelectual, as mulheres fizessem emergir outra representação da professora primária, enquanto sujeito do conhecimento, e para além da sala de aula.

1 AS MULHERES E O SABER

Um dos grandes desafios para a pesquisa feminista na contemporaneidade é dar visibilidade às mulheres como sujeitos do conhecimento. Nesse sentido, resgatar historicamente a relação das mulheres com o saber parece-nos um necessário esforço para elucidar as desigualdades produzidas entre os gêneros, na construção do conhecimento.

Convém, portanto, apresentarmos, a seguir, diferentes concepções que orientaram o discurso sobre a racionalidade e o feminino; embora produzidas no campo da filosofia, exerceram enorme influência em outras áreas do saber e da sociedade, servindo de base para justificar a inferioridade das mulheres e sua pretensa incapacidade de realizar e participar de atividades ligadas à produção do saber.

1.1 A razão e o feminino

Em Platão (427-347 a.C.) encontramos uma ideia de feminilidade ligada ao saber. O filósofo grego utiliza a linguagem metafórica para mostrar que a busca pelo conhecimento se dá como uma relação afetiva. Na sua obra *Banquete*, a teoria do amor desloca a problemática da dimensão erótica para uma dimensão mais elevada, de ordem intelectual.

A beleza, enquanto qualidade que pertence tanto ao corpo quanto à alma, é o elemento que permite a ligação entre as duas dimensões. Para além da apreciação estética, dos corpos, o olhar amoroso deseja apreciar a beleza em si, numa ordem superior, no plano das idéias, em que “[...] o sujeito apaixonar-se-á pelo princípio original do belo, aquilo que faz com que as coisas ou os pensamentos sejam belos [...]” (SISSA, 1991, p. 80).

O amor, nessa perspectiva, tem por finalidade não a reprodução física, mas gerar discursos e pensamentos relativos à cidade e à justiça, pois o sujeito que se orienta para este amor aspira a uma imortalidade de ordem intelectual.

Platão feminiza o desejo de saber e propõe o paradigma do parto: pensar é como dar a luz, é um ato criador; a idéia de beleza é objeto de contemplação e, juntamente com a alma, dão à luz não somente aos pensamentos, mas à própria verdade.

Enquanto não encontrar a beleza, a alma grávida está impossibilitada de dar à luz, e esta impossibilidade obriga-a a guardar em si, a transportar indefinidamente e com dificuldade um fruto que, contudo, já está maduro. Se a beleza não está presente, a alma grávida retrai-se, enovela-se, fecha-se em si própria. Exatamente como os corpos das mulheres em trabalho de parto cujo ventre não é desatado pelas forças divinas (SISSA, 1991, p. 83).

No entanto, apesar de empreender uma feminização do desejo do saber, não empreende uma identificação da mulher como sujeito do saber; ao contrário, a mulher, em boa parte dos discursos produzidos pelos filósofos daquela época aparece como desvio do gênero masculino.

Na cidade da *República* de Platão, homens e mulheres, enquanto parte do gênero humano, devem receber a mesma educação e realizar as mesmas tarefas. No entanto, assim como a mulher possui natureza diferente do homem, serão também divergentes as ocupações socialmente destinadas para cada um.

O gênero humano passa a ser homogêneo do ponto de vista da cidade e das funções sociais que a constituem, mas a oposição entre os sexos e a posição de inferioridade feminina persiste, expressa na maneira “boa” dos homens e “menos boa” das mulheres realizarem um trabalho:

‘Conheces alguma profissão humana em que o gênero masculino não seja superior, em todos os aspectos, ao gênero feminino?’ pergunta ele [Sócrates] a Gláucon. E prossegue: ‘Não percamos o nosso tempo a falar de tecelagem e da confecção de bolos e guizados, trabalhos em que as mulheres parecem ter algum talento e em que seria totalmente ridículo que fossem batidas’. [...] Gláucon consente, respondendo como um eco: ‘É verdade que, em quase todas as coisas, um dos sexos é muito inferior. Não é que muitas não sejam superiores a muitos homens, em muitos pontos, mas em geral as coisas são como tu dizes’ [...] (PLATÃO, 1989 apud SISSA, 1991, p. 95-96).

Nesse sentido, o bom desempenho da mulher, em vez de ser valorizado, é desqualificado. Na *cidade* então, os indivíduos terão suas aptidões pessoais medidas e qualificadas conforme seu pertencimento sexual.

No caso dos mitos gregos, encontramos, também, paradoxos ligados ao corpo e à sexualidade das mulheres que serviram de base para justificar o lugar delas na epistemologia, e que estão ainda fortemente enraizados no pensamento ocidental. A veneração de algumas figuras femininas, por exemplo, associavam seu poder à fertilidade, mas apontavam elementos misóginos como argumento para explicar sua condição de inferioridade.

Na luta pelo monoteísmo, a ideia de Deus é masculinizada, colocando os homens numa posição central nos rituais religiosos judaico-cristãos, e as mulheres sob um certo distanciamento, nas sinagogas. O homem é a figura do pai e da autoridade, imagem e semelhança de Deus, enquanto a mulher é imperfeita, impura e desobediente – como Eva – devendo ser excluída do leito conjugal durante o período menstrual e lavada no fim deste.

De acordo com Amâncio (2001), os contextos sociais que produziram certos valores, como os referidos anteriormente, exprimiam uma racionalidade ligada ao controle da vida das comunidades na Antiguidade e, sobretudo, na Idade Média, por parte dos líderes

religiosos que visavam garantir a sobrevivência do povo em tempos de constantes deslocamentos territoriais, conhecimento rudimentar sobre a saúde e o corpo, e relações políticas transitórias e difusas.

Relegadas ao silêncio e a esconder seus pensamentos, as mulheres, em fins da Idade Média e início da modernidade, encontraram nas práticas ocultas um espaço de afirmação, tornando-se protagonistas de atividades e saberes ligados à medicina empírica e à comunicação com o sobrenatural.

O estereótipo da mulher feiticeira nasce em tempos de profunda crise das idéias dominantes, entre o século XV e XVII na Europa, em que o poderio político e cultural da Igreja, bem como seus fundamentos filosóficos passam a ser questionados. Junto a isso, avançavam cada vez mais o desenvolvimento das ciências naturais, como a astrologia, a medicina, a alquimia e a matemática, de modo que qualquer coisa que escapasse do controle das autoridades eclesiásticas era considerada herética.

O mito de que as mulheres feiticeiras eram maléficas e desenvolviam práticas demoníacas foi construído pelo poder religioso e político para encobrir e combater o prestígio que aquelas vinham conquistando especialmente entre as camadas populares em tempos de miséria e marcados por um entendimento muito rudimentar sobre os fenômenos naturais. As mulheres feiticeiras dispunham de conhecimentos que por meio simbólico ou com o uso de plantas, tinham o poder de curar doenças e encontrar remédios para os males, razão entre as quais eram muito procuradas, não somente pela eficácia de sua medicina, mas pelo caráter social de sua atividade, geralmente voltada para as classes sociais mais desfavorecidas (MAURÍCIO, 2001).

Ao lado da cura de doenças naturais, suas ações dirigiam-se também às doenças do espírito. Através das cartas e da leitura das linhas das mãos, elas faziam por meios simbólicos, prognósticos sobre as ligações astrológicas de quem as procuravam, apontando soluções para os problemas mais íntimos, sabendo de muitos segredos de pessoas das comunidades.

Além disso, a liberdade com que viviam a sexualidade, ia de encontro ao pensamento da época, que via a mulher como necessária apenas à reprodução e à vida econômica do lar; era tida como “[...] perigosa pela sua sexualidade, inimiga da amizade e um mal necessário porque garantia a estabilidade da família [...]” (MAURÍCIO, 2001, p. 124). Por tudo isso, muitas mulheres nesse período foram perseguidas, chegando a representarem cerca de 80% dos acusados de feitiçaria pelo poder inquisitorial.

Segundo a estudiosa Maria José Maurício, no século XVI, em Portugal, dois importantes documentos foram produzidos para fundamentar o combate à heresia e dentre os quais destacamos a obra “*Comentário ou Censuras ao Registro da Sacrossanta Faculdade de Teologia de Paris*”, redigida pelo teólogo e filósofo Álvaro Gomes (1510-?). Não se diferenciando de outros intelectuais de sua época, procurava discriminar as mulheres, negando a elas o direito de liberdade de expressão e relação com o saber. Elas deveriam ser subordinadas aos homens e estavam proibidas do exercício de cargos na hierarquia eclesiástica; a mulher que transgredisse às imposições clericais, jurídicas, políticas e sociais era considerada uma herética.

No iluminismo, a oposição entre mulheres e razão parece assumir contraditoriamente proporções maiores. A universalidade do discurso das luzes transforma-se, na verdade, em particularismo, associando a razão ao masculino e a natureza ao feminino. Corpo, beleza, coqueteria, “dons” físicos e emocionais são atributos ligados a elas, sinônimos de uma razão elementar, infantil e imatura, que justificam sua submissão ao poder masculino. Amâncio (2001, p. 31) chama atenção para o fato de ser neste paradoxo que:

[...] reside historicamente a construção do feminino como categoria social, marcada por um destino colectivo ligado à natureza, que faz dela uma outra espécie ou uma alteridade como dizia Simone de Beauvoir, mas é também através dele que a filosofia das luzes se acomoda ao princípio feudal de uma condição social marcada pelo nascimento.

A racionalidade iluminista institucionaliza, através do Estado, a exclusão feminina. A ruptura conduzida pelos filósofos das luzes e a reflexão sobre a condição feminina não se estendeu ao domínio do privado; ao contrário, as desigualdades nas quais se assentavam as próprias relações conjugais serviram para fundamentar a inferioridade e limitar o exercício da cidadania para as mulheres.

Vale ressaltar que o intelectual e liberal inglês Jonh Stuart Mill (1806-1873) - uma das poucas exceções de seu tempo - denuncia a condição feminina, fazendo um paralelo desta com a escravatura. Com a ajuda de sua esposa, Harriet Taylor e sua enteada, Helen Taylor, escreveu uma de suas mais relevantes obras, *The Subjection of Women* (A sujeição das mulheres), publicada originalmente em 1869. Ao apresentar pensamento em favor da igualdade de direitos para as mulheres, defende que esta não é inferior, mas apenas diferente do homem e a igualdade entre os sexos não é apenas uma questão de justiça e liberdade, mas uma condição necessária para o progresso.

Reconhece que “[...] os senhores de mulheres queriam mais do que a simples obediência e usavam a força da educação para atingir seus propósitos [...]” (MILL, 2006, p.

32). Sendo desta maneira, o “método de influência sobre a mente das mulheres” um dos mais singulares e eficientes mecanismos capazes de garantir a escravidão das mesmas. Negando a idéia de que os homens sejam mentalmente superiores às mulheres, diz que o nível de competência destas trata-se de uma questão de oportunidades, mas: “[...] como escolher e disputar funções sociais que não lhe são permitidas o acesso?” (MILL, 2006, p. 77).

A marginalização das mulheres instaurada pelo novo regime, segundo a estudiosa portuguesa Lígia Amâncio (2001), criou na modernidade, a “questão feminina”. Se as ideias iluministas no decorrer do século impulsionaram o desenvolvimento de áreas, temas e questões que garantiram as bases de uma ciência moderna, as teorias da fragilidade e incapacidade inata das mulheres continuaram a aparecer nos fundamentos científicos, desqualificando suas funções e limitando suas atividades sociais.

Ao refletir sobre a masculinidade nas ciências naturais, Ruth Hubbard (1993, p. 27) diz que “[...] biólogos e médicos do século XIX afirmavam que o cérebro feminino era menor que o masculino, e que o ovário e útero exigiam muita energia e repouso para funcionar apropriadamente [...]”. Desse modo, as meninas deveriam ser mantidas longe de escolas e faculdades, a partir do momento que começassem a menstruar, ou ao contrário, seus úteros e ovários poderiam atrofiar e, conseqüentemente, a raça humana desaparecia.

Parece-nos interessante destacar, e a pesquisadora anteriormente citada problematiza, o fato desta análise, elaborada por homens brancos, altamente educados para assumir novas profissões e especializações (como a obstetrícia, a ginecologia, a biologia, a psicologia, dentre outras) não se estender às mulheres pobres, que eram forçadas a trabalhar longas horas nos lares e nas fábricas, nem às mulheres negras, que representavam uma das principais mão-de-obra nas plantações e casas de seus donos e donas.

Hubbard (1993, p. 37) chama atenção para dois aspectos muito significativos sobre o discurso que a ciência moderna elabora em torno da pessoa mulher: de um lado, esses profissionais não queriam competir com as mulheres por educação e *status* profissional, nem perder o tipo de atenção recebida de suas mães, irmãs, esposas e filhas, caso ocorresse o acesso destas à universidade e ao mercado de trabalho; por outro, para manter o sistema de exploração do trabalho feminino, argumentavam que o fato das mulheres pobres realizá-lo arduamente e ainda assim gerar muitos filhos era “[...] como sinal de que eram mais próximas dos animais e menos evoluídas que as mulheres das classes mais altas”.

Em resumo, estas e outras concepções de feminilidade construídas no interior dos diversos campos do saber serviram de base para justificar e determinar o lugar da mulher na sociedade, bem como as funções para as quais estaria socialmente autorizada a desempenhar.

Ao considerar a mulher professora, é oportuno problematizar, também, as implicações destas diferentes concepções filosóficas na constituição social de sua profissão, para compreender em que medida elas contribuíram, e, ainda, contribuem para manter hierarquias na produção e socialização do conhecimento pedagógico produzido por elas.

A desvalorização da mulher professora, enquanto sujeito do conhecimento, apesar da sua histórica atuação no campo pedagógico, demonstra que o significado social daquilo que ela produz está muito atrelado à posição de inferioridade designada para ela na sociedade.

2 A MULHER PROFESSORA

2.1 A professora primária no Brasil: resgate histórico da profissão

Antes de abordarmos a questão da profissionalização da mulher no magistério, é importante registrar inicialmente, que as mulheres sempre trabalharam. No recôndito da casa, ocupadas com serviços domésticos ou auxiliando os maridos em algum ofício que garantisse o sustento da família, elas sempre produziram um trabalho, não remunerado e condenado à invisibilidade (PERROT, 2007). Fato que não abrange todas as mulheres, pois as de classes economicamente menos privilegiadas trabalhavam desde a infância nas ruas.

2.1.1 Mulheres e trabalho

No trabalho doméstico, fundamental para a organização da vida das famílias e das sociedades, no caso das mulheres pobres, elas sempre foram as principais gestoras da economia doméstica: ocupavam-se com as roupas, as compras, a preparação das refeições, a saúde do marido e dos filhos, e ainda complementavam o orçamento prestando serviço a domicílio nas costuras ou lavagens. Já as donas-de-casa burguesas, eram responsáveis em administrar os criados, a arrumação da casa, as recepções e serões em família, a educação dos filhos e filhas, o seu dia no salão, as atividades filantrópicas junto aos pobres; ocupavam-se com os “pequenos nada do cotidiano” (PERROT, 2007, p. 128).

Para as trabalhadoras domésticas assalariadas, o dia de trabalho é quase ilimitado. O domingo não é garantia de descanso, numa relação que muitas vezes ultrapassava os vínculos trabalhistas, exigindo-lhes o corpo e a própria pessoa. Elas atuavam como cozinheiras, criadas de quarto, lavadeiras, dentre outras. Na Europa, especialmente na França, Michelle Perrot nos diz que as criadas eram em sua maioria jovens advindas das aldeias que, na cidade, viviam em alojamentos insalubres, eram mal alimentadas e sem experiência, tornando-se presas fáceis para os filhos da família, que assim que as engravidavam, demitiam-nas.

No Brasil, as mulheres pobres sempre trabalharam fora de casa (FALCI, 2007), conforme aludimos anteriormente. As escravas, que trabalhavam desde a infância, iniciavam no serviço da roça ou nos afazeres domésticos, podendo mais tarde aprender outras atividades. Na região nordeste, por exemplo, algumas escravas especializaram-se em ofícios, como

carpintaria, fiação, mas posteriormente, “[...] devido à escassez de escravos, a maioria teve que aprender a fazer de tudo um pouco [...]” (FALCI, 2007 p. 250).

No pequeno comércio, a presença feminina sempre se destacou em vilarejos e cidades do Brasil colonial. De acordo com Figueredo (2007), em lugares como Salvador, Rio de Janeiro e São Paulo, o comércio ambulante, principalmente ligado à venda de gêneros alimentícios⁶ representava uma ocupação preponderantemente feminina, concentrando-se na atuação das mulheres que eram chamadas de “negras de tabuleiros” (FIGUEREDO, 2007, p. 145). Em Minas Gerais, segundo o autor, as vendas funcionavam em sua maioria no lar de mulheres forras ou de escravas que trabalhavam diretamente com o público.

As mulheres pobres no Brasil, também, eram costureiras, rendeiras, lavadeiras, fiadeiras ou roceiras. No campo, ajudavam os pais, irmãos ou companheiros nas atividades consideradas masculinas como carregar feixes de lenha, cavoucar, semear, limpar roça, colher, dentre outras.

No momento em que a mão-de-obra escrava é substituída pela livre na agricultura de exportação, as mulheres colonas (e dentre elas um grande contingente de imigrantes) aparecem nas áreas rurais para atuar especialmente na grande lavoura de plantação de café, juntamente com sua família. Elas, como os outros irmãos, a partir dos doze anos, já estavam aptas para o serviço nas roças e cafezais, e apesar de muito trabalharem, eram até os 16 anos consideradas “meia enxada”, valor que correspondia a quem produzia metade do que produzia um homem adulto (SILVA, 2007). Na condição de mães, a jornada de trabalho aumentava ainda mais, pois depois de um dia inteiro de trabalho na lavoura, dedicavam a maior parte de suas noites e madrugadas para o serviço doméstico, acabando ao final, trabalhando muito mais que o homem.

Foi a industrialização, a partir dos séculos XVIII e XIX que impulsionou o caráter salarial e a questão do trabalho das mulheres. Sobretudo nas cidades, juntamente com as crianças, elas chegaram a ser a maior parte da força de trabalho em algumas fábricas, como as de atividade têxtil. No caso da profissionalização da mulher no magistério, sua constituição histórica está intimamente ligada ao próprio acesso delas ao conhecimento, e que não aconteceu sem muito esforço por parte das mulheres, como será demonstrado a seguir.

⁶ Herança influenciada por duas vertentes culturais: a africana, onde tradicionalmente as mulheres realizavam tarefas ligadas à distribuição de alimentos de primeira necessidade; a portuguesa, que transpôs para a colônia a divisão sexual de papéis amparada por legislação que garantia ampla participação feminina neste tipo de atividade (FIGUEREDO, 2007).

2.1.2 A constituição da profissão de professora

O acesso das mulheres ao conhecimento foi impulsionado pela Reforma Protestante, no início do século XVI. Para os reformadores, ler a Bíblia consistia numa obrigação de cada indivíduo, fosse homem ou mulher. Para os católicos, a educação das mulheres passou a ser uma prioridade a partir do Concílio de Trento (1545-1563), enquanto elemento fundamental no processo de conquista religiosa e moral da sociedade (SONNET, 1991).

Entretanto, lhes foi concedido um saber incompleto e sob vigilância. O temor do livre pensamento e o perigo que representava uma mulher culta à ordem socialmente estabelecida fundamentou os princípios de uma formação para educá-las e não instruí-las.

No Brasil, desde os primeiros séculos da colonização, os religiosos jesuítas se ocuparam do ensino elementar, dirigido à população masculina, indígena e branca. Os ensinamentos secundário e superior eram destinados à classe dominante, que poderia optar pela formação eclesiástica ou prosseguir os estudos nas universidades da Europa; de lá retornavam com uma sólida formação que os habilitava para atuar no ensino, na magistratura, na igreja, na política, na economia, dentre outros setores da sociedade.

Com a ascensão ao governo português do Marquês de Pombal, no século XVIII, e a expulsão dos jesuítas, o ensino passou a ser ministrado por membros de outras ordens religiosas presentes no Brasil; bem como capelães de engenho, mestres-escolas, e leigos, sem nenhuma preparação, que tinham a capacidade de lecionar avaliada a partir da habilidade de ler e escrever com boa letra, ainda que a atividade do professor fosse regulada, à época, pelo Alvará de 1759⁷.

Para melhor compreensão do modo como se constituiu historicamente a profissão de professora no Brasil, é necessário resgatá-la em sua gênese, antes da entrada das mulheres, já que inicialmente esta atividade não nasceu como uma ocupação feminina.

Mendonça (2007), ao discutir sobre a origem e a fragmentação da profissão de professora no Brasil, destaca alguns pontos fundamentais do pensamento do estudioso português Antônio Nóvoa, sobre o processo de profissionalização da atividade docente no mundo luso-brasileiro. Optamos por apresentá-los inicialmente devido à relevância que

⁷ Segundo Cardoso e Mendonça (2007), o Alvará de 1759 constituía um dos diplomas fundamentais da primeira fase da Reforma Pombalina. Através dele foram definidos critérios e mecanismos para selecionar, por meio de concurso, os professores régios, e habilitar os mestres particulares a lecionar em Portugal e nos seus domínios.

assumem na discussão sobre o referido tema, e por possibilitar uma melhor apreensão dos aspectos presentes na trajetória de atuação das mulheres no campo educacional.

A partir destas leituras, nossa reflexão orientou-se levando em conta pelo menos duas questões: “como se constituiu a profissão de professor/a, especialmente a partir do momento em que se criou no país um conjunto de exigências legais para organizar e controlar o exercício da atividade?” “Como se deu, principalmente com o acesso à escolarização, o processo de profissionalização da mulher nesta atividade, e de que maneira o magistério se configurou como um espaço de lutas e conquistas femininas?”

O referido educador português, através da abordagem denominada “sócio-histórica”, empreende uma análise da profissionalização da atividade docente, apontando, a exemplo de outras profissões, a existência de quatro etapas que devem ser levadas em conta nesse entendimento. Observemos, portanto, os parágrafos que seguem.

A primeira etapa caracteriza-se pelo domínio de saberes adquiridos pela experiência, mas, sobretudo, por uma formação prévia. O conjunto de conhecimentos de natureza científica e técnica e a competência para atuar a partir de seu domínio é um dos principais elementos que contribuem para profissionalizar uma atividade. No caso da profissão docente, ele chama atenção para o fato de que, a exemplo de outras profissões, é fundamental que se considere em sua constituição como se deu historicamente suas relações com o saber (MENDONÇA, 2007).

A segunda supõe a criação de um suporte legal, para o exercício da atividade, pelas autoridades públicas ou estatais (licença, diploma, dentre outros). Desse modo, o Estado define as condições e estabelece um conjunto de critérios para admissão, relacionadas com as competências exigidas para o ingresso na profissão. Se por um lado, segundo Mendonça (2007), o conteúdo dessas competências se torna objeto de disputa entre o Estado e os diferentes grupos profissionais, por outro, o reconhecimento legal da atividade, além de demarcar o campo de atuação profissional, é elemento que favorece a proteção e a melhoria de seus privilégios, bem como o monopólio pelos que a exercem.

O estabelecimento de procedimentos para a aquisição do corpo de saberes e do saber-fazer específicos da profissão caracteriza a terceira etapa do processo de profissionalização. A formação específica, oferecida no âmbito institucionalizado, deve garantir um aprendizado teórico e prático, assim como a transmissão de normas e valores que contribuem para construção da identidade profissional.

A quarta etapa presume a organização de associações com objetivos que convergem para organização e melhorias a partir do reconhecimento social dos profissionais e da atividade que exercem.

No caso do professorado luso-brasileiro, a Reforma Pombalina demarcou um novo momento para a instrução pública e os que atuavam no magistério. A implantação das aulas régias, em oposição ao modelo de organização adotado pelos colégios jesuítas, garantiu as condições, de um lado, para implantação de um sistema de ensino estatal, e por outro, deu início ao processo de funcionarização⁸ da profissão docente, através da seleção, nomeação, pagamento e controle desses profissionais.

O concurso funcionou como uma garantia da qualidade do ensino e forneceu um estatuto profissional para os professores régios (responsáveis por lecionar as cadeiras de gramática latina, grego, retórica e posteriormente, filosofia) e os mestres de ler, escrever e contar (CARDOSO; MENDONÇA, 2007). No entanto, Mendonça (2007) argumenta que o regime de aulas avulsas e a distinção estabelecida entre os dois grupos de professores, conforme o Alvará de 28 de junho de 1759, e a Lei de 6 de novembro de 1772, contribuíram em grande medida para dificultar a percepção destes profissionais como um corpo integrado.

A disparidade entre o reduzido número de professores régios, advindos de Portugal⁹, e os mestres credenciados, refletiu-se em diversos níveis, sendo a diferenciação salarial, um dos fatores de maior tensão e motivo dos muitos conflitos que surgiram neste período entre o professorado brasileiro. Determinados conhecimentos eram mais valorizados que outros, e esta hierarquização acabou refletindo também em termos de remuneração. A cadeira de gramática latina, por exemplo, não usufruía o mesmo prestígio que as demais, e seus professores acabavam por receber menor pagamento.

Do mesmo modo, a diferenciação e a hierarquização variavam conforme a localização para a qual o selecionado era designado a lecionar. Neste caso, a diferenciação salarial poderia se dar de acordo com o lugar (cidade, vila ou povoado) e o status social, econômico e político que usufruía.

⁸ O termo é utilizado na perspectiva de Nóvoa para referir-se à intervenção pioneira do Estado português em educação através da criação de um quadro de professores recrutados e pagos por ele mesmo, no Reino, e em seus domínios; também refere-se ao fato desse corpo profissional ter se constituído não por uma concepção corporativa do ofício, mas devido ao controle estatal (MENDONÇA, 2007).

⁹ No primeiro momento de implantação da reforma, para o Brasil, foram enviados de Lisboa, apenas 3 professores régios para as capitânicas do Norte, sendo dois para Pernambuco e um para o Grão-Pará.

Esses aspectos contribuíram para a fragmentação da profissão e do seu conjunto de profissionais desde a formação inicial até a sua posterior organização, na contemporaneidade, em associações de classe (MENDONÇA, 2007).

Diante deste fato, e levando em conta os aspectos abordados por Nóvoa, já citado, que configurações tomou a profissão docente com a entrada das mulheres no campo educacional? Que significados assumiu uma atividade que, ao longo do século XX, foi se feminizando?

No que diz respeito ao direito conferido às mulheres à educação, o marco foi a Lei de 15 de outubro de 1827, primeira do país recém-independente que tratou da instrução. Além de estabelecer as normas para criação de escolas primárias em todas as cidades e lugares mais povoados, autoriza a abertura de escolas para a instrução feminina. No entanto, Campos (2002) argumenta que, embora a lei previsse melhores condições de trabalho aos professores, a exemplo do aumento da remuneração e do ingresso no magistério público por meio de concurso, a falta de escolas de preparação para o magistério inviabilizou que essa exigência legal fosse efetivamente cumprida. Somente quase dez anos após a promulgação da lei, mais precisamente em 1835, que foi criada a primeira escola normal no Brasil e, enquanto instituição pública, a primeira do continente americano.

No Império, a educação destinou-se principalmente aos que faziam parte das elites, enquanto a maioria da população permaneceu longe da escola; já a classe média emergente, não possuindo outra maneira de escolarizar os filhos e conquistar ascensão social, passou a buscar oferta por educação pública, à medida que o ensino começou a se expandir e a ser oferecido com maior regularidade.

Nesse contexto, as escolas normais foram criadas para suprir a carência de professores, sobretudo para o ensino primário. A maior parte delas destinava-se exclusivamente ao público masculino, o que era um fato comum durante este período, em, praticamente, todos os níveis de ensino. Eram instituições que passavam por muitas limitações orçamentárias, onde se ministrava um tipo de ensino elementar, mais voltado para aquilo que se deveria ensinar no curso primário do que para uma consistente formação profissional (ALMEIDA, 2004).

Posteriormente, com o aumento da urbanização e do movimento econômico, ampliaram-se as possibilidades no mercado de trabalho para os homens, que por sua vez, impulsionados pelas poucas perspectivas de melhor remuneração e de ascensão profissional, foram se afastando da carreira do magistério.

Somente no final do século XIX, as mulheres passaram a frequentar em maior quantidade estas instituições, e a educação delas passou a ser justificada em nome da “ordem e progresso” e do discurso vinculado à modernização da sociedade, higienização da família e construção da cidadania dos jovens (LOURO, 2007).

As concepções de educação destinada às mulheres inspiravam-se, sobretudo, nos ideais cristãos, mas também refletiam as novidades da ciência e do debate que se intensificou neste período, com o advento da República, sobre a necessidade do Brasil modernizar-se em termos econômicos, políticos, educacionais e culturais.

Nos primeiros anos da República, foi confiado à educação e à escola um papel fundamental para efetivar o projeto de moralidade e civilidade pelo qual deveria passar a sociedade brasileira. Nesse sentido, através da difusão da história oficial e da transmissão de formas de comportamentos, hábitos e preceitos, (como a valorização ao trabalho e à disciplina, o respeito à propriedade pública e privada, a participação em rituais cívicos), a escola deveria construir o sentimento de pertença e de identidade nacional. A professora seria um dos seus principais agentes na consolidação desta almejada nacionalidade, tornando-se o modelo das virtudes patrióticas esperadas.

[...] houve um esforço concentrado por parte do pensamento educacional e das políticas dirigidas ao magistério primário para colocar as professoras no papel de líderes sociais, construtoras e civilizadoras da nação. Se a nação que se queira construir era ordeira, modesta, amante do trabalho e da disciplina, livre de todos os vícios dessa nossa pobre, ignorante e mestiça população, era de esperar-se que as professoras tivessem todas essas qualidades. Suas condutas, suas vestimentas, os valores expressos por elas necessariamente tinham que exprimir, evocar, simbolizar, enfim, a pátria que se queria construir [...] (MÜLLER, 1999, p. 177).

Se, inicialmente, a entrada da mulher no magistério não aconteceu sem resistências, posteriormente, sua inevitável e majoritária presença nas Escolas Normais, seu bom desempenho nos estudos, ao lado da crescente criação de escolas elementares e da demanda por professores/as, contribuíram, a exemplo de outros países, para fundamentar os discursos que defendiam a presença feminina no magistério, e de modo especial, no ensino primário.

De acordo com Almeida (2004), estes discursos seriam reforçados pelos seguidores do Positivismo, que, por um lado, apresentavam a proposta liberal de uma educação laica, gratuita e obrigatória; e, por outro, apesar de admitirem a inferioridade intelectual das mulheres, apostavam em suas qualidades morais, pelas quais, faziam-se superior em relação aos homens. As camadas médias urbanas, na disputa pelo controle do

Estado com as oligarquias rurais, passaram a ver a escola como um meio de ascensão social, fornecendo o contingente que se dedicaria, entre outras profissões, ao magistério.

A crise econômica cafeeira, ocorrida no final dos anos de 1920 (segundo a estudiosa) impulsionou uma série de mudanças no interior da organização social dos tradicionais grupos dominantes. Dentre o contingente cada vez maior de mulheres que ingressavam no magistério, estavam as filhas de oligarcas falidos, que, “[...] pressionadas pela urgência econômica dos pais, iriam sentar-se nos bancos escolares da Escola Normal já ocupados pelas jovens filhas de comerciantes, profissionais liberais e pequenos fazendeiros [...]” (ALMEIDA, 2004, p. 49).

Nesse mesmo período, estas instituições de formação passaram por frequentes reformas, em consonância com as exigências e problemas colocados pelo desenvolvimento da escola primária. A ideia de que a qualificação dos/as professores/as tinha relação direta com o sucesso ou fracasso na educação pública tornou-se corrente nos discursos educacionais.

Nas Escolas Normais, as futuras professoras viviam um cotidiano onde se mantinham sempre ocupadas, em aulas e atividades que lhes permitiam adquirir os conhecimentos e habilidades necessários para o exercício da profissão. Estudavam português, francês, matemática, geografia nacional, história do Brasil e geral, moral e civismo, história sagrada, catecismo, pedagogia, sociologia, economia doméstica, noções de música, educação física e ginástica, higiene escolar, puericultura e psicologia, dentre outros (LOURO, 2007). Além disso, eram estimuladas a desenvolver destrezas manuais e estéticas, seguindo normas e rituais que expressavam os objetivos da educação para o país, uma visão mais científica da infância e a função da mulher na sociedade.

A professora que ingressava na escola pública, segundo Müller (1999), deveria ser civilizada e disciplinarizada, pois sua conduta moral deveria demonstrar que estava em condições de assumir sua função. Nas primeiras décadas da República, a conduta moral era o principal atributo considerado para admissão da professora no magistério público.

A estudiosa observa que alguns concursos públicos estaduais realizados nesse período tornavam obrigatória a apresentação de autorização do pai, e, na falta dele, da mãe, ou marido (caso a candidata fosse casada), e o atestado de autoridade policial, que comprovasse boa conduta, para o ingresso da aprovada no magistério.

Esta exigência estava relacionada por um lado, com um ideal feminino historicamente construído em torno da mulher, e por outro, com concepções oriundas do âmbito religioso que passaram para o laico, e sustentavam a visão de que educar era uma missão sagrada, e o professor, um sacerdote.

Sobre este aspecto, para Lopes (2003), o que se observa na história da educação é que mesmo quando os discursos educacionais expressaram a vontade de se conter o excesso de religiosidade no campo, deixaram de ser proferidos por membros da Igreja, mas permaneceram religiosos.

A categoria profissional se organiza em associações, em sindicatos, mas há, no interior mesmo da prática política, traços de atitudes, maneiras de encaminhar o raciocínio e o comportamento que não são da ordem do político. [...] A pretensão da eternidade [...] e a pretensão da salvação, cunhadas e identificadas historicamente no campo do religioso, dele deslizam, travestidas de métodos e práticas didáticos, para o campo pedagógico e aí permanecem (LOPES, 2003, p. 21-22).

Ao destacar a repercussão da Encíclica *Divini Illius Magistri*, do Papa Pio XI, a estudiosa afirma que a concepção sobre o/a professor/a advinda do âmbito eclesial exerceu grande influência sobre o professorado brasileiro, sendo posteriormente incorporada pelos discursos de muitos educadores do campo leigo e público.

A eficácia de uma escola depende mais de bons mestres que de uma boa legislação. [...] nos enche a alma de consolo e gratidão para com a bondade divina ver como, juntamente com os religiosos e religiosas, consagrados ao ensino, existe um grande número de mestres e mestras excelentes – [...] dedicados com desinteresse, zelo e constância ao que São Gregório chama “a arte das artes e a ciência das ciências”, quer dizer, a direção e a formação da juventude. Sem dúvida também a estes auxiliares da educação se aplica o dito do divino Mestre: “A colheita é muita, mas os trabalhadores são poucos” (PIO XI, 1934 apud LOPES, 2003, p. 102).

Nesse sentido, a conduta moral esperada da professora devia estar impregnada de religiosidade; ser a “mãe espiritual”, como podemos observar no texto sobre a personalidade e a responsabilidade do/o educador/a, editado na publicação *Revista do Ensino*, em 1934:

A mãe é a primeira educadora, a que exerce maior influência educativa. Depois da mãe a mestra... A mãe defeituosa prejudica apenas a seus próprios filhos. A professora de caráter falho contamina os filhos de muitas outras mulheres. A professora pode levar seus alunos ao bem como pode levá-los ao mal... por suas atitudes imponderadas, pelos seus atos, pelo seu exemplo... Feliz de quem não desmente fora da escola as lições que dita em aula... O Sacerdote purifica-se para receber o Deus da perfeição. A professora, qual sacerdotisa, deveria purificar-se, cada dia, mas para se dar às almas inocentes, insuflando-lhes a sua própria alma [...] (SANTIAGO, 1934 apud LOPES, 2003, p. 121).

E esta purificação desejada para a mulher professora devia se aplicar não somente ao plano espiritual, mas também ao físico, ao seu próprio corpo. Os diferentes discursos sobre o corpo, especialmente o religioso e o médico, ao longo da história, contribuíram para omitir as diferenças de gênero e ocultar o corpo feminino; no caso da professora, sua subjetividade enquanto mulher, bem como o uso da sua sexualidade, também quase sempre foram escondidos.

Fernandez (1994), afirma que o uso da expressão “tia”, assumiu, no Brasil, como a palavra “señorita”, no contexto educacional argentino, semelhante sentido, referindo-se a uma pessoa mais disponível, receptiva; alguém desprovida de vida sexual, a “tia solteirona”.

A representação da tia solteirona foi produzida para justificar a completa entrega das mulheres à atividade docente. Porém, conceber o magistério como uma vocação, contribuiu, muitas vezes, para desprofissionalizar a atuação das mulheres na educação.

Para a autora, o trabalho docente, numa visão tradicional, é uma atividade similar ao trabalho doméstico, pelo fato que de as mulheres estariam “naturalmente” destinadas à tarefa de cuidar das crianças e conseqüentemente educá-las. Nesse sentido, a desvalorização se dá não somente pelo que se faz, ou seja, pelo não reconhecimento do magistério - assim como acontece com a atividade doméstica – como um trabalho produtivo, mas também com quem se trabalha, pois sendo considerada uma tarefa dirigida principalmente às crianças, desqualifica-se quem a exerce.

Ao considerar o “cuidado” das crianças e sua educação como inerentes à “natureza” feminina, o trabalho docente passa por um esvaziamento. Tal situação o transforma em uma atividade não mediatizada, não criativa, não rentável, não produtiva e até invisível, como uma extensão do trabalho doméstico (FERNANDEZ, 1994, p. 110).

Nesse sentido, questões salariais não deveriam fazer parte das preocupações de uma boa professora, pois sua principal missão seria cuidar da formação de seu aluno: “[...] esses constituiriam sua família; a escola seria o seu lar, e como se sabe, as tarefas do lar são feitas gratuitamente, apenas por um amor [...]” (LOURO, 2007, p. 466).

Na escola, o ensino do que era ser homem e ser mulher, pelo ocultamento, operou a omissão da identidade da mulher professora, que, mesmo casada, passou a ser chamada de “tia”, e mesmo sem filhos, tornou-se a segunda mãe; e sendo mãe, ainda assim, permaneceu virgem.

Da professora esperava-se uma conduta dócil e que suas vestimentas fossem modestas; devia ter entre mais de 18 anos e menos de 40, gozar de boa saúde, e ter uma formação intelectual que a habilitasse para o exercício da profissão.

Ela, a professora, deveria estar em condições de incorporar novos controles emocionais, não discutir em termos desabusados com o inspetor escolar, por exemplo. Deveria também estabelecer novas disposições mentais, estar disponível para incorporar novos conhecimentos, ou pelo menos, parecer que incorporava esses conhecimentos. Permitir que fosse educada sua sensibilidade, amar os alunos, amar a pátria, dispor-se a sacrifícios pessoais em nome de entidades tão abstratas quanto pátria e educação da nação. (MÜLLER, 1999, p. 125).

Sua presença no magistério público foi frequentemente marcada, muito mais do que os homens, por calúnias, acusações de adultério, perseguições políticas, multas e punições. Apesar dos regulamentos permitirem formalmente a presença das professoras primárias nos cargos, as opções políticas destas, podiam em muitas situações, tornar-se motivo de transferência e demissão.

E isso ocorria porque se esperava que a professora primária fosse uma líder social, mas somente dentro da escola. Seus relacionamentos com as famílias dos/as alunos/as era sinal de prestígio e objeto de disputas eleitorais. Desse modo, a política na vida da professora acabaria tornando-se razão de muitas preocupações, pois uma vez partidária de alguém ou algum grupo, poderia ficar em melhor situação profissional ou sofrer perseguições que comprometia até sua permanência no magistério público.

A capacidade técnica da professora era posta à prova com critérios que observavam o seu interesse pelo aperfeiçoamento dos conhecimentos pedagógicos, sua participação em atividades sociais e assistenciais, e as posturas e decisões que tomava no espaço de trabalho.

O diploma do Curso Normal, paulatinamente, tornou-se requisito indispensável para atuação no magistério. Isto se justificava por que os significados atribuídos à educação escolar começavam a se ampliar e a declarada função social designada à escola faria surgir novas preocupações com a formação dos/as professores/as.

As ideias de cunho renovador, advindas principalmente de concepções e experiências educacionais construídas nos Estados Unidos e na Europa, propunham pensar a educação brasileira a partir de aspectos psicológicos, sociológicos e políticos, e se traduziram nas variadas publicações editadas no período, tais como: *O Brasil e a educação popular* (1917), *Problemas de educação* (1919) e *Os deveres das novas gerações brasileiras* (1923), de Carneiro Leão; *Eduquemo-nos* (1922), de José Augusto, *Ensinar a ensinar* (1923), de Afrânio Peixoto e posteriormente, *Introdução ao estudo da Escola Nova* (1930), de Lourenço Filho (ROMANELLI, 2007).

Do ponto de vista histórico e político, no Brasil, a década de 1930 foi convencionalmente identificada como o momento auge de uma série de conflitos e movimentos armados que visavam romper com a tradicional ordem social oligárquica¹⁰; do ponto de vista cultural e econômico, acompanhando um processo mundial mais amplo, os

¹⁰ Comumente chamada de política do café-com-leite, por conta das alianças entre os fazendeiros de São Paulo e Minas Gerais que se revezavam na presidência da República. Dentre os conflitos para derrubada desse controle e referidos acima, encontramos os movimentos messiânicos (Canudos, 1893-1897 e Contestado 1912-1916), civis (Revolta da Vacina, 1904 e da Chibata, 1910), e militares (Coluna Prestes, 1922-1927).

fatos ocorridos neste período garantiu as bases para profundas mudanças na organização social, nas relações, e no desenvolvimento da educação que marcaram os anos que se seguiram no país.

Do ponto de vista pedagógico, a Conferência Nacional de Educação, realizada em 1931, e a publicação do *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nacional* em 1932, consolidaram as reflexões e propósitos dos/as educadores/as brasileiros engajados no movimento por uma escola pública capaz de equalizar as oportunidades e lutar contra as injustiças sociais que tornavam as relações na sociedade brasileira acentuadamente desiguais.

As iniciativas das associações de profissionais¹¹ e das instituições de pesquisa na área, como o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (1937), criado por iniciativa do então ministro Gustavo Capanema, cumpriram relevante papel na propagação de uma nova visão em torno do/a professor/a, que, no desempenho de suas funções, tornavam-se fundamentais agentes de transformação social pelo trabalho educativo.

No entanto, apesar de todo esse empenho, os princípios de nacionalidade e patriotismo instaurados pelo Estado Novo do governo Vargas, promoveriam a centralização do ensino, consolidando o dualismo entre escolas de elevado padrão educativo, para as elites, e escolas que ofertavam ensino profissionalizante, para as classes populares.

As Leis Orgânicas promulgadas em fins dos anos 30 e no decorrer da década seguinte tornariam a Escola Normal um ramo de ensino profissional, habilitando professores/as para atuarem quase que exclusivamente junto às crianças do ensino primário. O Decreto-lei 8.530, de 2 de janeiro de 1946, determinou a organização deste ensino em dois níveis de formação: de 1º ciclo, que seria o Curso de Regentes do Ensino Primário, com duração de quatro anos; de 2º ciclo, que seria o Curso de Formação de Professores Primários, com duração de três anos (ROMANELLI, 2007).

Os cursos para regente de ensino primário funcionariam em escolas denominadas Escolas Normais Regionais, e os cursos para professores/as primários continuariam a funcionar nas Escolas Normais. Foram criados também os Institutos de Educação (que ofereciam os referidos cursos), os Jardins de Infância e a Escola Primária anexos, além dos cursos de especialização de professor primário e habilitação de administradores escolares (ROMANELLI, 2007).

O currículo adotado para as escolas de todo o país previa o predomínio de disciplinas de caráter técnico-pedagógico, como Psicologia, Pedagogia, Didática e Prática de

¹¹A exemplo da Associação Brasileira de Educação, fundada em 1924, no Rio de Janeiro, por um grupo de intelectuais idealizadores e organizadores dos sistemas públicos de ensino (NASCIMENTO, 2006).

Ensino. Neste contexto, o discurso do profissionalismo tornou-se mais forte, e aos poucos a visão sobre a mulher professora, começou a se modificar, passando a ser mais frequentemente identificada como “educadora” do que “normalista”, “professorinha”. Apoiada em referenciais teóricos da psicologia e da pedagogia e de estudos elaborados por profissionais da área médica, sua principal tarefa consistiria em mais do que instruir, educar o/a aluno/a, principal sujeito do processo de ensino e aprendizagem.

Entre as exigências de cunho teórico-prático, era necessário por parte da professora um conhecimento sobre os estágios do desenvolvimento infantil, bem como de procedimentos de ensino que trabalhassem a criatividade e a sensibilidade das crianças. De acordo com Louro (2007), o domínio desses conhecimentos permitiu outras possibilidades de ascensão profissional para algumas educadoras, que adquiriram a partir de sua atuação o *status* de “especialistas”, ou seja, aquelas que se destacaram porque melhor lidavam com os processos de aprendizagem nos moldes sugeridos pelas tendências pedagógicas do momento.

Com a redemocratização do país nos anos de 1950, houve uma retomada de antigas questões relacionadas ao desenvolvimento do país, que buscaram acompanhar um processo de transformações socioeconômicas e políticas ocorridas em diversos países da América Latina, protagonizadas por organismos internacionais. Sob a orientação de um corpo técnico burocrático, estes organismos mobilizaram-se em torno de um projeto de desenvolvimento que, no caso do Brasil, teve seus princípios redefinidos e assumidos pelo governo do presidente Juscelino Kubitschek (1956-1961).

O ideário desenvolvimentista vislumbrava a passagem do Brasil agrário, arcaico e dependente, para um país industrial, moderno e desenvolvido. Para tanto, a ciência seria um dos elementos fundamentais para a superação do atraso e consolidação do projeto de reconstrução nacional. No terreno da educação, o ideário desenvolvimentista e a abordagem científica no campo educacional traduziram-se nas numerosas iniciativas conduzidas por intelectuais que passaram a ocupar cargos na administração pública, e nas ações de reestruturação das políticas educacionais realizadas a partir desse período.

A Escola Normal passou a equivaler a curso de nível médio, e assumiu, a exemplo de outros do mesmo nível, um caráter preparatório para o ensino superior. Desse modo, além de habilitar para o magistério, ela se tornou uma via de acesso que permitiria às normalistas darem continuidade aos estudos nas universidades e faculdades de educação, o que significou um avanço, pois para o professorado secundário, as portas das universidades já haviam sido abertas desde 1931, para cumprimento de uma exigência legal. A instituição do *Registro* dos professores secundários junto ao Ministério da Educação, por ocasião da Reforma Francisco

Campos, permitiu a regulamentação do exercício profissional a nível federal, e tornou como pré-requisito para atuação no ensino secundário que os professores tivessem formação universitária específica (VINCENTINI, 2005).

Nesse momento também se percebeu um fortalecimento das associações representativas do magistério primário. Com o objetivo de congregar e fortalecer o movimento de professores/as no Brasil, a partir de 1953, passaram a ser realizados os Congressos Nacionais de Professores Primários do Brasil¹².

O engajamento nas associações representativas permitiu às mulheres professoras reivindicarem, de forma organizada, seu reconhecimento como profissionais, o que representava um novo discurso, contrário à concepção do magistério como extensão das atividades maternas. Num momento em que o campo pedagógico estava se delimitando como uma atividade específica que exigia cada vez mais conhecimentos de caráter técnico e científico, na mesma medida, aqueles/as que atuavam neste espaço começaram a reivindicar o reconhecimento social como profissionais.

Além disso, as ações das professoras junto às entidades representativas possibilitaram, de maneira mais organizada, a luta por condições de trabalho mais adequadas e principalmente, melhores salários, e iguais aos dos homens. Ao longo do tempo, mesmo com a majoritária presença feminina no campo educacional, os homens permaneceram ocupando os melhores cargos e salários, o que foi justificado, na maioria das vezes, por se tratar de serem eles os chefes de família, principais responsáveis pelo sustento da casa, em detrimento do caráter complementar da renda das mulheres professoras. Este argumento nem sempre correspondia à realidade, porque mesmo pequeno, o salário da professora contribuía consideravelmente para o orçamento doméstico de sua família de origem, da que iria formar, nos estudos de outros membros e até para manter a casa na impossibilidade ou ausência do cônjuge.

De acordo com Müller (1999), o magistério, em termos sociais, era um espaço coercitivo, com regras formais e simbólicas, que visavam controlar as atitudes de rebeldia e transgressão dos/as professores/as. No entanto, esta estudiosa argumenta que considerar a professora primária como “[...] um ser indefeso e submisso é desconhecer as evidências das lutas que ela enfrentou para ser aceita como produtora de significados e dar legitimidade à sua inserção profissional [...]” (MÜLLER, 1999, p. 142). Desse modo, é necessário buscar uma

¹² Que deram origem em 1962, à Confederação dos Professores Primários do Brasil, atualmente denominada, Confederação dos Trabalhadores em Educação (VINCENTINI, 2005, p. 337).

compreensão de como a mulher professora aproveitou as variadas situações de controle sobre sua vida e trabalho para agir a seu favor.

Acerca desta questão, Apple (1995) amplia a leitura sobre escolarização, cultura e economia, e propõe discutir o impacto desses elementos sobre o trabalho dos/as professores/as. Ele chama atenção para o fato de que os/as professores/as são pessoas situadas, não apenas numa classe, mas também num gênero, ponto que é muitas vezes negligenciado pelos/as pesquisadores/as educacionais. Ao lado disso, afirma que, apesar das estruturas patriarcais e das formas masculinas de dominação, as mulheres, e neste caso, as professoras, sempre construíram esferas de poder para exercer sua autonomia.

Ao remontar a dados educacionais do final do século XIX e primeiras décadas do século XX dos Estados Unidos e Inglaterra, Apple argumenta que por um lado, a ampliação da participação feminina no mercado de trabalho e no magistério norte-americano foi em grande parte resultado da luta das próprias mulheres por acesso à educação e ao trabalho fora de casa, e por outro, deu-se sob a influência de mudanças na divisão social e sexual do trabalho pelo capitalismo.

Desde o século XIX, segundo ele, foi possível perceber que, apesar da regulação aos gestores masculinos, a qual as atividades das professoras estavam submetidas, é questionável se afirmar que a maioria delas, acostumadas à hierarquia patriarcal, fazia o que os seus superiores mandavam. Baseando-se em escritos de professores/as¹³, alega que boa parte das mulheres ingressou no magistério não por amor às crianças ou pelo romantizado e estereotipado instinto materno, mas porque precisavam de trabalho¹⁴.

As formas ideológicas patriarcais e a economia política deram prova de sua combinação nas variadas situações vivenciadas pelas professoras como proibições contratuais¹⁵, diferenciações salariais e o controle das decisões sobre o que e como ensinar. Porém, Apple (1995) diz que, para além do mito da professora passiva, as mulheres são ativas, pois constroem alternativas para assumir posições que desafiam as relações e

¹³ Os escritos os quais Apple se refere são dos séculos XIX e XX e foram organizados por Nancy Hoffman (1981).

¹⁴ Sobre os comentários das professoras: “[...] o magistério oferecia numerosos atrativos. Era ‘distinto’, pagava razoavelmente bem, e requeria pouca qualificação ou equipamento especial. Da segunda metade do século em diante, também permitia viajar, viver independentemente ou na companhia de outras mulheres, atingir estabilidade econômica e um *status* social modesto. “[...] Por fim, os relatos das várias mulheres indicam que escolheram o magistério não para ensinar às crianças o convencional certo e errado, mas para promover mudança social, política ou espiritual, queriam persuadir os pequenos, levá-los à tolerância, pela igualdade racial, pela conversão ao cristianismo” (HOFFMAN, 1981).

¹⁵ Ao apresentar um modelo contratual de 1923, Apple destaca que as restrições regulavam a vida pública e privada da mulher professora norte-americana a exemplo das proibições quanto ao serem vistas com homens, a roupas, maquiagem, política, dinheiro, além de poderem ser demitidas por se casarem, ou, se casadas, engravidarem.

hierarquias sexuais. Muitas lutas foram travadas para a mulher professora ter o controle do próprio trabalho e da própria vida.

A história da prática docente primária é a história dessas lutas político-econômicas e culturais. É a de uma força de trabalho feminina que, diante das tentativas de reestruturação de seu trabalho, lutou consciente e inconscientemente. Às vezes, essas mesmas lutas reforçavam as definições vigentes do trabalho feminino. [...] A transformação do magistério também levou a que a própria ocupação se tornasse campo fértil para outras lutas. Num tempo em que o Estado e o Capital estão novamente procurando maneiras de racionalizar e controlar o trabalho cotidiano das professoras, esses esforços manifestos e secretos do passado têm mais do que um interesse histórico. É que o ensino elementar ainda é uma ocupação diferenciada por gênero. Não seria estranho dizer que o passado ainda está à nossa frente. (APPLE, 1995, p. 70 -71).

No caso do Brasil, o projeto político que confiou à escola a tarefa de moldar a nacionalidade, permitiu às mulheres professoras, mesmo que em menor proporção que os homens, um meio de adquirir *status* de cidadania, pois ser professora lhes possibilitou ascensão social e econômica.

Ser professora favoreceu a muitas o direito de ir e vir, de sair de casa, de almejar outros desejos de realização e contestar sua histórica posição e função no âmbito familiar e nas relações em sociedade. A maior entrada de mulheres instruídas no mercado de trabalho contribuiu para abalar as barreiras e limites entre o mundo feminino e masculino e romper com a tradicional ideia que identifica a mulher como o oposto e inferior, que se realiza somente nos afazeres da vida doméstica.

No decorrer dos tempos, especialmente no século XX, observamos como o conjunto de transformações sociais, econômicas, políticas e culturais, ao lado da luta travada pelas mulheres por acesso à educação e ao mercado de trabalho permitiram-lhes reconhecer, pensar e intervir na própria realidade histórica de sujeição à qual estavam submetidas.

A História das mulheres em muito tem contribuído para elucidar a participação feminina no debate em favor dos direitos das mulheres. Porém de que modo a mulher professora se tornou protagonista nesse processo de ruptura? Acreditamos que, ao nos interrogarmos sobre a inserção da mulher professora nas lutas e conquistas empreendidas pelo feminismo, estaremos dando um importante passo para melhor compreender um sujeito que vai se consolidando cada vez mais no campo educacional como profissional, mas que é antes de tudo, mulher, o que nos remete a implicações e desdobramentos muitas vezes desconsiderados pela historiografia educacional.

2.1.3 A mulher professora e a emergência do feminismo

É possível dizer que em todos os tempos existiram mulheres e homens que assumiram concepções e atitudes que atualmente são identificadas como feministas. No entanto, o movimento feminista, enquanto “ação organizada de caráter coletivo que visa mudar a situação da mulher na sociedade, eliminando as discriminações a que ela está sujeita” (Goldenberg e Toscano, 1992), tem suas raízes no século XVIII, no contexto de expansão do capitalismo industrial, marcadamente ligado à questão do trabalho feminino. À medida que as desigualdades entre homens e mulheres no mercado ficaram mais evidentes, as trabalhadoras deram os primeiros passos para estruturar e, posteriormente, garantir a organização do movimento feminista.

A Revolução Francesa foi um momento de intensa efervescência política, de onde muitas ideias foram tecidas e são defendidas pelo feminismo até os dias atuais, a exemplo dos princípios defendidos na Declaração dos Direitos da Mulher e Cidadã, de Olympe de Gouges (1748-1793). Antes disso, outras mulheres já haviam travado publicamente debates sobre a pretensa inferioridade feminina em defesa de uma concepção menos essencialista e excludente da mulher, como podemos perceber na polêmica discussão¹⁶ entre o enciclopedista Diderot (1713-1784) e a escritora Madame d’Epinay (1726-1783).

Louise d’Epinay foi uma das poucas de seu século a ter tomado a pena para falar da mulher em todas as suas condições e a pôr em evidência o caráter social na construção das identidades das mulheres e dos homens. Fazia anotações e críticas quanto à educação das moças e os preconceitos impostos pela sociedade, como no caso de “*Les conversations d’Émilie*”¹⁷, tratado de pedagogia feminina, em oposição à *Émile* de Rousseau (1712-1778).

Diderot, ao declarar que a mulher era um ser de paixões e de emoções, comandada por seu útero, atribuía aos órgãos genitais da mulher a fonte de determinações de suas experiências e pensamentos. Para ele, o órgão era a origem de todos os males, sobretudo do espaço que a mulher ocupava na sociedade. Já D’Epinay, estudiosa de Descartes, defensor da idéia da autonomia do pensamento em relação ao corpo, entendia que as características femininas não eram necessariamente naturais, pois estava certa de que o potencial intelectual no homem e na mulher seria idêntico se a sociedade e a educação não fizessem distinção.

¹⁶ Por ocasião da publicação na França em 1772 do *Ensaio sobre o caráter, os costumes e o espírito das mulheres em diferentes séculos*, de autoria do poeta e acadêmico A.L. Thomas (1732-1785).

¹⁷ Conforme Badinter (1991), este livro, publicado em Paris em 1774, fez grande sucesso, obtendo o prêmio Montyon da Academia Francesa, sendo reeditado inúmeras vezes.

Não há aí preconceito nem vaidade que se sustente: a constituição física [das mulheres] tornou-se mesmo, pela educação, mais fraca do que a do homem. [...] Ficam bem felizes por não sermos piores do que somos depois de tudo o que fizeram para nos desnaturar por suas belas instituições. [...] Não sei se as mulheres são tão constantes, corajosas etc.; mas sei, ao menos, que elas são tão tagarelas quanto os filósofos (D'EPINAY, 1991, p. 137-138).

Manacorda (1995), ao destacar o protagonismo das mulheres no campo educacional e feminista na Europa, durante os acontecimentos de 1848, afirma que, no caso da Itália, o novo Estado liberal permitiu uma maior visibilidade da atuação de mulheres estrangeiras seguidoras dos ideais socialistas no trabalho de educação popular da primeira infância, a exemplo da educadora hebréia Helena Raffalovich Comparetti¹⁸.

Depois de estudar numa escola froebeliana, em Gotha, ela iniciou uma experiência em Veneza com a fundação de um jardim de infância, que era pago pelos ricos, e gratuito para os pobres. Helena Raffalovich propôs a gratuidade, e a aplicação de métodos modernos baseados no trabalho e na laicidade. Para ela, o tema da laicidade na escola era questão de grande importância e assunto das muitas recomendações dirigidas a um pedagogo de origem morávia a quem confiou a responsabilidade de dirigir o jardim de infância. Desse modo, não era oferecida nenhuma instrução religiosa, sendo somente permitido às crianças, se as famílias assim desejassem, frequentar a igreja uma ou duas vezes por semana.

A experiência pedagógica da educadora russa em Veneza perdurou por dez anos, até que, em 1883, o governo italiano, motivado pelas acusações de que o froebelismo seria uma proposta com tendências ateístas e materialistas, afastou o diretor e modificou a proposta de sua escola. No entanto, seu empenho em educar o povo revelava a forte confiança que depositava na educação, enquanto via de acesso à emancipação, não somente das classes menos abastadas, mas das próprias mulheres. Manacorda (1995) registra que no ponto de vista de Helena Raffalovich, a causa das mulheres estava ligada à da democracia, conforme uma carta dirigida ao diretor de sua escola em 1872:

Acho que para a emancipação da mulher o progresso virá de onde menos se espera, isto é, das mulheres do povo, pressionadas pela necessidade de vencer na luta pela existência... Numa palavra, acho que a causa das mulheres está imediatamente ligada com aquela democracia e que elas trinarão juntas. Deixemos as classes ricas apodrecerem na corrupção e veremos de onde virá o progresso [...] (MANACORDA, 1995, p. 302).

Às lutas pelo direito à escolarização e melhores condições de trabalho, juntou-se, também, a pelo voto feminino, que na segunda metade do século XIX, ganhou força e

¹⁸ Helena Raffalovich (1842-1918), de origem russa, era esposa do humanista italiano dos oitocentos, Domenico Comparetti (1835-1937).

expressividade política especialmente entre as inglesas. Nos primeiros anos do século XX, estas mulheres ampliaram a capacidade de organização e intensificaram suas ações, o que contribuiu, após muitos esforços, sobretudo durante a Primeira Guerra Mundial, para o reconhecimento do direito ao voto, no ano de 1928.

No Brasil, o movimento feminista começou a conquistar força e expressão nas primeiras décadas do século XX. Anteriormente, algumas mulheres, dentro de seus limites e possibilidades sociais, econômicas e culturais, dedicaram boa parte de suas vidas na defesa dos direitos da população feminina. A exemplo, a professora potiguar Nísia Floresta Brasileira Augusta (1810-1885), que dirigiu boa parte de seus estudos na defesa da escolarização para meninas, pois acreditava que, mudando as consciências, a transformação também ocorreria na vida das mulheres.

Nísia Floresta – apesar de publicamente haver demonstrado seu interesse pela questão da mulher ao traduzir para o português, em 1832, o tratado intitulado “Direitos das mulheres e injustiças dos homens” de Mary Wollstonecraft (1759-1797), editado em 1792, é na obra *Opúsculo Humanitário* (1853) que expõe seu pensamento sobre a situação da mulher brasileira – influenciada pelas ideias do positivismo e de uma filosofia liberal, defendia que, se a reforma intelectual era condição fundamental para a reforma social, seria indispensável e urgente garantir a escolarização feminina, pois “[...] o lugar que ela ocupa entre os povos é o barômetro que indica os progressos de sua civilização [...]” (FLORESTA, 1989, p. 12).

Feminista e abolicionista, a professora teceu sérias críticas ao constatar no “Quadro Demonstrativo do Estado da Instrução Primária e Secundária das Províncias do Império e do Município da Corte”, de 1852, que de um total de 55.500, apenas 8.443 eram de meninas matriculadas. Além disso, criticou o modelo educacional em voga, os métodos da palmatória, da vara e do chicote, o despreparo da maioria dos/as professores/as, a formação moral, o culto à beleza e o gosto pelas futilidades cultivado nas meninas, principalmente de classes mais abastadas. Para ela:

Neste aprendizado e nesta indolência decorre a vida da menina, a quem se repete de contínuo a velha arriscada máxima: ‘Reprime todos os impulsos da natureza, e embelece-te para seres mulher’. Isto é, habitua-te desde a infância à hipocrisia e procura reinar pela matéria, embora teu reinado seja de pouca duração (FLORESTA, 1989, p. 122).

Desse modo, advoga não somente uma educação que promova a instrução, o trabalho e um maior protagonismo das mulheres, mas um projeto de país, onde as vias de desenvolvimento intelectual e material estariam fundamentalmente associadas ao lugar reservado à mulher no espaço social.

Educai vossas filhas nos sólidos princípios da moral, baseado no perfeito conhecimento de nossa santa religião, no exemplo de vossas virtudes, quer domésticas, quer cívicas. [...] Fornecei-lhes bons livros, escolhidos livros de moral e de filosofia religiosa, que formem o seu espírito, esclareçam e fortifiquem sua razão. [...] Fazei-lhes compreender desde a infância que a mulher não foi criada para ser a boneca dos salões, a mitológica-ridícula divindade a cujos pés queimam falso incenso os desvairados adeptos do cristianismo.

Educai, para isto, a mulher e com ela, marcha avante, na imensa via do progresso, à glória que leva o renome dos povos às mais remota posteridade! (FLORESTA, 1989, p. 158-160).

A historicidade do movimento feminista pode ser compreendida de diferentes maneiras, e, neste estudo, optamos por empreendê-la, considerando, dois aspectos que nortearam e ao mesmo tempo, significaram um divisor de águas, marcando duas etapas em desenvolvimento no Brasil: a ideia de igualdade entre os sexos e a importância da diferença no pensamento sobre a condição feminina (OLIVEIRA, 1993).

A ideia de igualdade entre os sexos é o princípio que fundamenta a atuação dos grupos de mulheres inconformadas com a não aprovação do voto feminino pela Constituição de 1891. A primeira Carta republicana repetiu a prática mantida na maioria dos países em processo de industrialização que excluía as mulheres da condição de eleitoras.

Muitas delas requereram o alistamento eleitoral, e mesmo tendo o pedido negado, não permaneceram de braços cruzados, mas fundaram grupos e partidos que lutaram ao longo dos anos em que vigorou a Constituição. E as mulheres professoras não ficaram indiferentes; ao contrário, engajaram-se, também, e em muito contribuíram para o surgimento das primeiras expressões do movimento no país, a exemplo do Partido Republicano Feminino (1910) e da Federação Brasileira para o Progresso Feminino (1920).

Em relação ao primeiro, é importante destacar que uma de suas fundadoras¹⁹ foi a professora baiana Leolinda Daltro (1860-1935) que, depois de criar os cinco filhos separada do marido, percorreu sozinha, a partir de 1865, o interior do Brasil, passando por Minas Gerais e Goiás, e ao chegar à fronteira do Maranhão, participou de uma cruzada em defesa dos índios, contra o extermínio e o autoritarismo da catequese. Também foi uma das principais responsáveis pela mobilização ocorrida em novembro de 1917 que reuniu 90 mulheres em marcha pelas ruas do Rio de Janeiro na luta pelo direito ao voto, se tornando, dois anos depois, a primeira feminista candidata às eleições municipais (PINTO, 2003).

Na Federação Brasileira para o Progresso Feminino, liderada por Bertha Lutz (1894-1976), entre seus membros, destacadas profissionais e filhas de intelectuais, militares, políticos e profissionais liberais (médicos, advogados e engenheiros) ligados às elites urbanas,

¹⁹ Sendo a outra a poetisa Gilka Machado (1893-1980) que escandalizou seus contemporâneos com poemas eróticos e juntamente com Leolinda colocou na imprensa carioca a questão do voto feminino.

juntamente com um grande número de professoras. Dentre estas, a professora Celina Guimarães Viana (1890-1972), por ocasião da aprovação da lei que permitiu o voto feminino no Rio Grande do Norte, tornou-se, na corrida pelo alistamento em Mossoró (em 25 de novembro de 1927), a primeira eleitora²⁰ do Brasil e da América Latina.

Além da conquista do direito ao voto (1932) e das garantias de proteção ao trabalho feminino previstas com a consolidação das leis do trabalho (1932 e 1943), cresce nesse período o número de organizações, associações, clubes, ligas, dentre outras, cada vez mais interessados em discutir sobre a participação da mulher na sociedade, a exemplo da União de Mulheres Universitárias (1929), a Cruzada Feminista Brasileira (1931), a Obra da Fraternidade da Mulher Brasileira (1934) e a União Feminina do Brasil (1935) (GOLDENBERG; TOSCANO, 1992).

Esse feminismo organizado e atuante, ainda que orientado inicialmente para reivindicações de cunho mais político, aos poucos, começou a ampliar e intensificar, especialmente a partir dos anos 1960, os questionamentos sobre a relação entre os sexos. Ao se repensar o “específico feminino”, a questão da diferença aos poucos foi ganhando importância no debate sobre a igualdade.

No Brasil, este momento foi marcado pelas mudanças que o mundo atravessava no pós-guerra, que geraram um clima de insatisfação e crítica radical liderada pelos movimentos sociais ao modelo social, político e cultural dominante no Ocidente, que entre outros aspectos, questionavam a razão científica, a corrida tecnológica e bélica, a devastação ecológica, a discriminação racial e o colonialismo.

Nesse contexto, o pioneirismo da obra *O Segundo Sexo*, de Simone de Beauvoir (1908-1986), expressa a necessidade de um profundo questionamento dos valores que circundaram o feminino até então. Ao afirmar “*ninguém nasce mulher, torna-se mulher*” (“*onnenâit pás femme, onledevient*”), chama atenção para o fato de que o feminino é aprendido e construído em sociedade. Esta concepção impulsiona o movimento feminista a repensar o “específico feminino”, e a questão da diferença aos poucos vai ganhando importância no debate sobre a igualdade.

²⁰ A primeira mulher a requerer a inclusão no alistamento eleitoral foi na verdade a também professora potiguar Júlia Alves Barbosa (1898- 1943), catedrática da Escola Normal de Natal, no dia 24 de novembro de 1927. No entanto, devido à sua condição de solteira, na época, o juiz da 1ª vara da Capital retardou o deferimento do pleito, e este só foi publicado no Diário Oficial do Estado em 1º de dezembro do mesmo ano. Deste modo, o pioneirismo ficou ligado à Celina, que por ser casada e contar com o apoio do marido - um advogado e professor - teve seu requerimento despachado com rapidez e publicado no Diário Oficial do Estado, antes que o de Júlia (VAINSENER, 2011).

No Brasil, este momento foi marcado pela participação de jornalistas, escritoras e professoras no debate travado especialmente pela imprensa feminina de temas até então considerados tabus, como educação, divórcio e sexualidade. A sexualidade feminina, que vinha sendo repudiada com energia pela primeira geração de feministas, passa a ser assunto de interesse de uma geração que começa a desfrutar os primeiros benefícios do uso da pílula e métodos anticoncepcionais.

Nas duas décadas que se seguem, as mulheres ampliam seu protagonismo no espaço público: cresce a produção teórica sobre a condição das mulheres, modifica-se o conteúdo das matérias de revistas femininas, é aprovado o novo Estatuto da Mulher Casada (Lei nº 4.121/62), e intensifica-se, no Conselho Nacional de Mulheres do Brasil (fundado em 1947), a discussão sobre o princípio da igualdade entre marido e mulher, e a legalização do divórcio na legislação brasileira (GOLDENBERG; TOSCANO, 1992).

No entanto, era necessário reconhecer que o direito de acesso feminino ao mundo e funções masculinas não foram suficientes para superar as hierarquias e as formas de dominação, pois as mulheres tiveram que enfrentar as ambiguidades e contradições de um mundo organizado social e simbolicamente em função dos homens.

No final da década de 1970 e anos 80, o feminismo da igualdade se prolonga como feminismo da diferença, marcando mais claramente a segunda etapa do movimento no Brasil. Todavia, mesmo reconhecendo as dificuldades e os perigos em demarcar limites no quadro de mudanças, como o interesse deste trabalho é compreender a mulher professora na década de sessenta, o esforço será empreendido no sentido de observar e evidenciar as marcas do feminismo em sua primeira etapa na constituição da mulher professora primária.

2.2 O ser professora na década de 1960

Os anos de 1960 foram significativos para a mulher professora não somente do ponto de vista do feminismo, como vimos anteriormente, mas enquanto movimento. Começou a consolidar-se e intensificar sua atuação, a partir desse período em nosso país. De igual modo, do ponto de vista político-educacional, inúmeras iniciativas e acontecimentos propiciaram um clima de otimismo pedagógico que marcou esta década e a trajetória da mulher professora.

No plano mundial, o Ocidente encontrava-se imerso numa crise que dividia os países entre os blocos capitalista e socialista, na chamada Guerra Fria. Na América Latina, com o movimento de trocas internacionais e a criação de diversos acordos de cooperação e

investimentos estrangeiros para o desenvolvimento industrial e estatal, impôs-se aos países latino-americanos a necessidade de integração com o bloco capitalista, realidade não diferente para o Brasil (MELO, 2004).

Na década de 1960, nosso país entrou numa nova fase, consolidando o modelo urbano industrial. Politicamente, podemos dizer que no decorrer da referida década, os governos no Brasil foram marcados por duas grandes fases: a do populismo, com a presidência de Juscelino Kubitschek (1959-1961); Jânio Quadros (1961) e João Goulart (1961-1964); a do regime militar, que durou 21 anos, iniciando-se com o governo de Castelo Branco (1964-1967) e prosseguindo-se com o de Costa e Silva (1967-1969).

O projeto nacional de desenvolvimento capitalista assumido pelo governo Kubitschek não foi interrompido com a instituição do regime repressivo; prosseguiu com ações de incremento à produção industrial, de apoio do setor público aos investimentos privados, e de fortalecimento das empresas e instituições públicas. No cenário educacional, as políticas foram orientadas no sentido de também promover o crescimento nacional através da ampla escolarização da população.

O desenvolvimento da educação brasileira na década de 1960 foi marcado por iniciativas que visavam reestruturar a oferta de ensino no país e consolidar um amplo projeto de reconstrução nacional. Dentre elas, destacamos: a promulgação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 4.024/61); a criação do Conselho Federal de Educação (1962); a elaboração e aprovação do Plano Nacional de Educação (1962-1970).

As propostas de uma educação universal e democrática que beneficiasse toda a população escolar, apresentadas pelos educadores liberais, desde 1946, enfrentaram sérias oposições por parte de setores conservadores da sociedade, representados pela Igreja Católica e proprietários de estabelecimentos de ensino particular. Após treze anos de acalorados debates e conflitos de interesses públicos e privados, a Lei nº 4.024 foi aprovada em 20 de dezembro de 1961, e modificaria em grande medida a organização do quadro educacional do país.

Esse período foi, também, bastante profícuo para o campo da pesquisa educacional, o que se deveu especialmente pela atuação do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, que a partir de 1964 passou a ser denominado Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP). Criado em plena efervescência do Movimento de Renovação Educacional, e conduzido pelos membros da Associação Brasileira de Educação, nos anos 1930, desenvolvia um programa que visava, entre outros objetivos, difundir os conhecimentos relativos à ciência pedagógica, além de assessorar as políticas educacionais brasileiras.

Durante os anos que Anísio Spínola Teixeira (1900-1971) dirigiu o INEP (de 1952 a 1964), a pesquisa educacional conheceu significativo alargamento com a organização do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE), no Rio de Janeiro, e os Centros Regionais, que funcionaram em cinco capitais: Recife, Salvador, Belo Horizonte, São Paulo e Porto Alegre (NASCIMENTO, 2006). A publicação da Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP), também, representava este esforço de criar e difundir no campo pedagógico brasileiro uma compreensão da educação, da escola e do magistério, de base científica, sobretudo a partir dos fundamentos das ciências sociais.

O Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais e os Centros Regionais, pelo corpo técnico de intelectuais de que dispunham, passaram a praticar uma política de educação progressista, orientada, por quatro diretrizes modernas da época: o progresso das ciências sociais; a revolução industrial; o planejamento estratégico e o intercâmbio de conhecimentos e recursos humanos (ARAÚJO; BRZEZINSKI, 2006).

De acordo com Mendonça *et al* (2006), o INEP, à frente do educador Anísio Teixeira, principal representante do pragmatismo deweyano no país, teve um importante papel no que concerne à divulgação deste ideário, através de numerosas publicações, cursos e conferências, influenciando, inclusive, a elaboração do Plano Nacional de Educação²¹.

Nos Estados Unidos, no contexto da guerra fria, o pragmatismo era objeto de inúmeras críticas, pelos seus possíveis efeitos sobre a educação norte-americana; no Brasil, situava-se no centro de uma polêmica discussão, que segundo Mendonça *et al.* (2006), possuía uma dimensão internacional e nacional.

Numa dimensão internacional, enfatizava-se o caráter discriminatório do sistema público de ensino norte-americano e o impacto do militarismo sobre esse sistema. Atribuía-se a situação de crise do sistema escolar estadunidense à influência do ideário pragmatista de John Dewey (1859-1952), considerado pela esquerda, um filósofo da burguesia imperialista. Este ponto de vista chegou ao nosso país especialmente com a publicação de *A educação norte-americana em crise*, editada pela Editorial Vitória Ltda, vinculada ao Partido Comunista Brasileiro, em 1956.

Numa dimensão nacional, o pragmatismo deweyano recebia duras críticas, a exemplo das tecidas pelo educador Paschoal Lemme (1904-1997), que chamava atenção para o fato de como a democracia e a educação norte-americana foram no Brasil se tornando um modelo a ser reproduzido, aceito sem qualquer crítica e ajustado à nossa organização escolar.

²¹ Ao então Conselho Federal de Educação coube a tarefa de elaborar o Plano Nacional de Educação, que tinha, entre seus conselheiros, Anísio Teixeira.

Para Lemme, a escola era uma parte da vida e não a própria vida, como pressupunha, segundo ele, a teoria pedagógica de Dewey. O estudioso atribuía à pedagogia deweyana o aumento da anarquia nas escolas, que passaram a ser explicadas a partir de justificativas técnicas e científicas, e “[...] alertava para os riscos da generalização do método de projetos que viria a aumentar a fragmentação do ensino, além de chamar atenção para o efeito nefasto da aplicação generalizada dos testes [...]” (MENDONÇA *et al.*, 2006, p. 100).

Anísio Teixeira e o grupo de educadores do INEP se encontravam então num momento muito conturbado de apropriação do ideário pragmatista no Brasil. Nos debates sobre a LDB, dentre as questões mais criticadas pelos educadores conservadores católicos, apareciam aquelas ligadas à apropriação da pedagogia deweyana. Dentre elas estavam:

[...] a municipalização do ensino, que para Anísio era expressão do processo de descentralização administrativa, colorário de sua democratização e condição da inserção da escola na comunidade; a defesa da escola pública renovada, universal, gratuita, laica, e, por isso mesmo, democrática; e o controle do Estado sobre a qualidade do ensino e, conseqüentemente, sobre o processo de formação de professores (MENDONÇA *et al.*, 2006, p. 104).

Sob o ponto de vista do educador, era necessária a aplicação e integração cada vez mais ampla da ciência à vida; o método científico consistiria no meio capaz de superar os dualismos existentes entre a teoria e a prática, entre o racional e o empírico, o útil e espiritual, o manual e o intelectual. Desse modo, o que se apresentava numa perspectiva pragmatista, era uma concepção de ciência com ênfase na aplicação do conhecimento para resolver problemas de ordem prática. No caso da educação, o desafio era promover a racionalização do sistema escolar, a partir de iniciativas que, a longo prazo, alcançassem as transformações sociais e culturais favoráveis ao desenvolvimento brasileiro.

Proporcionar uma experiência de vida democrática, no âmbito da escola, seria outra perspectiva do pragmatismo que inspirou as ideias de Anísio Teixeira e dos educadores liberais. Os esforços de reorganização do ensino deveriam convergir para superação do modelo dual de escola, que funcionava, por um lado, para formar as elites letradas que serviriam no governo; e por outro, formar trabalhadores pouco educados. Nesse sentido, era necessária uma reformulação da própria filosofia do sistema no país.

De acordo com Mendonça *et al.* (2006, p. 107), para Anísio Teixeira “[...] não interessava apenas a expansão quantitativa do sistema de ensino, sem reconstrução da escola e de seus objetivos”. O modelo de escola deveria organizar-se baseado na vida em comunidade, na diversidade e na diversificação, em que os alunos fariam a experiência das artes e das

relações vividas na sociedade mais ampla. Essa era a proposta de uma escola prática, ativa, formadora, nova.

Para alcançar essas metas, o Plano Nacional de Educação definia, entre outras:

1) Prioridade para a educação primária, de forma a elevar o nível geral de educação de todo o povo; 2) centralidade da formação do magistério; 3) articulação entre o projeto de ampliação da rede escolar primária e média e de treinamento do magistério (MENDONÇA *et al.*, 2006, p. 108).

Para o diretor do INEP, a escola primária era a mais importante porque dela dependeria o progresso até então empreendido pela sociedade. No entanto, o sucesso da escola resultaria em grande parte da adequada formação dos/as professores/as, base da reforma que ele almejava para o sistema educacional brasileiro. Para tanto, os centros de treinamento seriam esses espaços de articulação dos estudos com a prática, que deveriam se organizar sob a forma de escolas de demonstração e experimentais, ligadas ao CBPE e aos Centros Regionais.

A criação dos centros de treinamento, tal como Anísio Teixeira os concebeu, era instrumento fundamental para se promover a articulação entre o projeto de ampliação da rede escolar primária e média e de treinamento do magistério, garantindo, dessa forma, a tão almejada elevação da qualidade do ensino paralelamente à expansão quantitativa de suas instituições [...] (MENDONÇA *et al.*, 2006, p. 109).

Cabe, a partir daqui, situar a mulher professora e as expectativas em relação à sua atuação no contexto de desenvolvimento e de reconstrução nacional. Buscar saber que concepções sobre ela nortearam as iniciativas político-educacionais de Anísio Teixeira e dos demais educadores liberais que atuavam no INEP; e quais estavam presentes na primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Para tanto, além de considerar o que estava expresso sobre o assunto nos artigos da Lei nº 4.024/61, empreendemos um levantamento dos textos publicados entre 1960 e 1964 na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos.

Criada em 1944, a RBEP manteve sua tiragem mensal durante dois anos, o que posteriormente passou a ocorrer trimestralmente. Tornou-se um dos principais periódicos de conteúdo pedagógico publicado no Brasil e no exterior, o que se deveu principalmente pelo elevado nível dos artigos editados, escritos por estudiosos do campo educacional brasileiro, bem como educadores que vinham construindo nos últimos anos exitosas experiências no sistema de ensino na condição de dirigentes públicos da educação básica e superior.

Além dos artigos organizados na seção *Estudos e Debates*, a revista reunia também, naquele período, significativo número de leis educacionais recém-aprovadas no

âmbito nacional, pareceres, mensagens de presidentes, inquéritos, relatórios e acordos firmados em encontros nacionais e internacionais sobre educação; informações de correspondentes dos diversos cantos do país e do estrangeiro, críticas e resenhas do que vinha sendo discutido em jornais, revistas e livros, no campo educacional brasileiro e internacional. Nas primeiras páginas da RBEP, encontramos seus objetivos, dentre os quais estavam:

[...] expor e discutir questões gerais da pedagogia e, de modo especial, os problemas da vida educacional brasileira. Para isso aspira congrega os estudiosos dos fatos educacionais do país, e refletir o pensamento de seu magistério. [...] Tanto quanto possa, deseja contribuir para a renovação científica do trabalho educativo e para a formação de uma esclarecida mentalidade pública em matéria de educação (REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS, 1960, p. 1).

Ao verificarmos os sumários dos números da Revista publicados entre 1960 e 1964, percebemos que a educação primária naquele período era o principal assunto em pauta, ao lado da discussão sobre os entraves e desdobramentos da Lei nº 4.024/61. Procuramos aqueles que se referiam à formação do professorado brasileiro, na tentativa de encontrar algumas indicações que ajudassem a identificar as expectativas em relação à mulher professora e confrontá-las com o que estava expresso na nova Lei da educação brasileira, conforme segue o quadro abaixo:

Quadro 1 – Mulher professora no ideário de 1960

Elementos	Anísio Teixeira e educadores liberais	LDB 4.024/61
Formação	Nível Superior	Nível Médio
Estado	Ação descentralizada	Ação descentralizada
Comportamento	Intelectual Mestre da civilização científica Profissional do Ensino Mediadora do conhecimento Agente de mudança cultural Religiosa	Profissional do Ensino Transmissora do conhecimento Religiosa

Fonte: Elaborado pela autora.

No que concerne à formação, a Lei de Diretrizes e Bases não produziu significativas mudanças, pois determinava em seu Artigo 53 que as professoras primárias seriam formadas no âmbito do nível médio, pelas *escolas normais de grau ginásial*, em quatro séries anuais, ou pelas *escolas normais de grau colegial*, em três séries anuais, dando continuidade ao curso ginásial. As primeiras expediriam diplomas de *regente* de ensino primário, enquanto a segunda, de *professoras* primárias.

Na perspectiva de Anísio Teixeira, a formação do professorado em geral, e da professora primária, devia desenvolver-se em grau universitário, a exemplo de alguns países latino-americanos e das nações mais desenvolvidas. No artigo *Mestres de amanhã*, apresenta um quadro evolutivo da educação ao longo do tempo para refletir sobre os desafios e as exigências que no futuro se tornariam um imperativo à tarefa de educar. Para ele, os “mestres do futuro” teriam de ser:

[...] familiares dos métodos e conquistas da ciência e desde a escola primária iniciar a criança e depois o adolescente na arte sempre difícil e hoje extremamente complexa de pensar objetiva e cientificamente, de utilizar os conhecimentos que a pesquisa lhe está a trazer constantemente e de escolher e julgar os valores, com que há de enriquecer este planeta e no espaço que está em vésperas de conquistar (TEIXEIRA, 1963, p. 19).

Se a professora era agente de mudança cultural, deveria receber uma formação que a habilitasse para o uso do método científico na análise dos fatos e ideias, utilizando o conhecimento adquirido, sobretudo, no estudo das ciências sociais para uma compreensão necessária das transformações sociais e econômicas através do trabalho educativo.

Sobre esse assunto, Lourenço Filho, ao discutir sobre os jardins de infância e a organização escolar, também defendia uma formação de nível superior para as professoras primárias e as “jardineiras”. Ao fazer referência à LDB, dizia que no caso destas últimas, era de “lastimar-se, [...] que no capítulo em que a lei se refere à formação de magistério, não se tenha feito a menor referência à formação de mestras especializadas, ou professoras jardineiras [...]” (LOURENÇO FILHO, 1962, p. 13). Isso significava um retrocesso à medida que, não havendo legislação complementar, a educação pré-escolar ficaria inteiramente livre, podendo cada Estado utilizar os mestres que quisesse.

Muitos de nossos Estados, onde já existem jardins de infância, não possuem centros para essa formação especial. Recrutam-se *jardineiras* entre as professoras primárias, muitas vezes com acerto, por suas qualidades pessoais e capacidades de intuição feminina. Ademais, professoras primárias, assim escolhidas, frequentemente fazem seus próprios estudos, em esforço de autodidatismo louvável, mas, muitas vezes, insuficiente (LOURENÇO FILHO, 1962, p. 18).

Para Lourenço Filho (1962), a formação da professora “jardineira” deveria ser, a exemplo de outros países, de duração mais longa que a exigida para a professora primária, visto que naquele momento a educação pré-escolar começava a assumir um papel de crescente importância nos planos de educação, de assistência social e de prevenção dos “desajustamentos” individuais.

É interessante observar também que as concepções apresentadas por Teixeira (1963) e pelos educadores liberais, em grande parte, iam ao encontro das recomendações contidas nos relatórios e documentos que trataram sobre a formação do professorado primário a nível internacional e nos quais o Brasil garantiu participação no debate. No artigo de Jayme Abreu, na época diretor da Divisão de Estudos e Pesquisas Educacionais do CBPE, é possível perceber esta aproximação, quando ele relata sobre os trabalhos no Comitê de Educação na *Conferência sobre Educação e Desenvolvimento Econômico e Social na América Latina*, realizada em Santiago do Chile, no ano seguinte ao da promulgação da LDB nº 4.204/61.

Para cumprir a meta de escolarização universal em nível elementar de toda a população escolar, urbana e rural latino-americana até 1970, era conveniente aumentar o nível de formação do magistério, via educação superior, sendo necessário também:

Cursos sistemáticos, regulares, de treinamento intensivo para professores; [...] estreita conexão entre o funcionamento das escolas e o de Centros de Pesquisa, Experimentação e Demonstração Pedagógica, visando contínuo enriquecimento de métodos e processos de ensino e de verificação do seu rendimento (ABREU, 1962, p. 39-40).

Quatro meses após a realização da referida Conferência, o assunto continuou sendo o centro das discussões durante a 25ª Conferência Internacional de Instrução Pública²². Ao final de sua vigésima quinta sessão, foram adotadas diversas recomendações dirigidas aos Ministérios de Instrução Pública, entre as quais destacamos a de nº 55, que dispunha sobre o aperfeiçoamento dos/as professores/as primários/as:

9. No próprio interesse do ensino, as autoridades escolares devem tomar as providências necessárias, a fim de permitir aos professores primários que desejarem obter diploma de *nível superior* (grifo nosso), realizar estudos pedagógicos especializados ou habilitar-se a novas funções no magistério.

[...]

17. Convém organizar no quadro da escola ou na escala local ou regional, *grupos de estudos e debates*, permitindo aos professores participar de maneira direta e ativa na solução dos problemas que encontrem na realização de sua tarefa.

[...]

19. Deve-se contribuir a maior importância às *obras e às revistas de caráter pedagógico e cultural*; sua difusão deveria ser tão ampla quanto possível, a fim de

²² Convocada pela Organização das Nações Unidas e pelo Bureau Internacional de Educação, a 25ª Conferência foi realizada entre os dias 2 e 12 de julho de 1962, em Genebra.

que os professores possam recebê-las individualmente ou consulta-las sem dificuldade.

20. É igualmente recomendável que o processo de aperfeiçoamento conte com a colaboração de *centros de documentação pedagógica e bibliotecas*, principalmente pedagógicas;

[...]

22. Visando o aperfeiçoamento, convém possibilitar *viagens de professores primários em seu próprio país e no estrangeiro*, em grupos ou individualmente (CONFERÊNCIA INTERNACIONAL DE INSTRUÇÃO PÚBLICA, 1963).

Tratavam-se as recomendações de um verdadeiro programa de intenções, a nível mundial, que visava mudar o quadro educacional da educação pública através da elevação cultural e científica das professoras primárias. Não era sem razão que muitas das ações previstas para produzir esse quadro educacional tinham sido levadas a sério pelo INEP no Brasil, ainda que a Lei de Diretrizes e Bases nº 4.024/61 oferecesse poucas possibilidades neste sentido. No caso desta última, é notório o desacordo com as propostas implementadas pela gestão de Anísio Teixeira e demais educadores, se considerarmos o que previa o Artigo 59, quanto à exigência, apenas aos professores que atuavam no ensino médio, de uma formação feita nas faculdades de filosofia, ciências e letras.

A ação do Estado se daria, conforme a referida lei, de forma descentralizada, determinando que o Conselho Federal de Educação legislaria, quanto às disciplinas obrigatórias, enquanto os Conselhos Estaduais de Educação definiriam a quantidade e que disciplinas complementares fariam parte do currículo de formação das futuras regentes e professoras primárias.

A assistência técnica prevista no Artigo 95 da LDB seria a contribuição mais específica que a União poderia dar aos Estados, com os serviços federais de aperfeiçoamento do magistério e o desenvolvimento da pesquisa pedagógica em cada região do país. Anísio Teixeira também defendia a descentralização da formação do magistério no intuito de valorizar as experiências locais e promover o intercâmbio de seus benefícios:

Achando-se em condições de estudar e pesquisar todos os sistemas estaduais, poderá (a União) levar a um a experiência do outro, constituindo-se deste modo, graças aos centros federais de aperfeiçoamento do magistério, a bolsa de valores de toda a educação nacional e estendendo a cada um e a todos os benefícios da variada e rica experimentação educacional de 22 sistemas de educação (PINHO, 1964, p. 4).

Em relação ao comportamento esperado da professora primária, percebemos que, mesmo que o ideário liberal procurasse sustentar a figura da professora primária como alguém de elevado nível cultural, ainda persistia uma sutil tendência que atribuía elementos religiosos e essencialistas ao magistério em geral e à mulher no exercício da atividade docente.

1. Responsabilidade profissional: representa para a criança um exemplo vivo dos hábitos e atitudes que pretende desenvolver
2. Reflexão constante
3. Busca de aperfeiçoamento
4. Objetividade
5. Otimismo, atitude construtiva
6. Atitude adequada para com a criança (PINHEIRO, 1969 apud LOPES, 2003, p. 189).

O trecho acima extraído do livro *A sagrada missão pedagógica*, de Eliane Marta T. Lopes (e já referenciado anteriormente neste estudo no que diz respeito ao tema da religiosidade no exercício do magistério), discorre sobre a prática na formação e no aperfeiçoamento do magistério primário na década de 1960. Parece-nos interessante apresentá-lo por se tratar de ser parte de um texto escrito pela educadora Lúcia Marques Pinheiro, que, no período, era coordenadora da Divisão de Aperfeiçoamento do Magistério do CBPE/INEP.

No entanto, ela não era a única que compartilhava dessa visão, mesmo atuando em ambiente em que circulavam ideias pedagógicas avançadas para a época, como se percebia que era a do corpo técnico-pedagógico que juntamente com Anísio Teixeira, dirigiam o INEP. O próprio educador, sendo um dos principais defensores da filosofia pragmatista no Brasil e entusiasta de propostas tão inovadoras para o professorado primário, ainda cultivava uma visão coberta de religiosidade em torno da figura do/a mestre/a:

Reunindo assim, funções de preceptor e de sacerdote e profundamente integrado na cultura científica, o mestre do futuro será sal da terra, capaz de ensinar-nos, a despeito da complexidade e confusão modernas, a arte da vida pessoal em uma sociedade extremamente impessoal (TEIXEIRA, 1963, p. 19).

E foi neste contexto de expectativas em convergência e em conflito, que a mulher professora maranhense foi buscando novos significados para sua atuação. Vamos compreender quais mudanças ocorridas no desenvolvimento do ensino primário no Brasil ao longo do século XX criaram as condições para que a professora primária começasse a conquistar novas funções e espaços no campo educacional maranhense na primeira metade da década de 1960.

3 O ENSINO E A ESCOLA PRIMÁRIA

3.1 Uma escola primária para o Brasil

A escola primária há de assumir, então, um papel totalmente novo numa sociedade assim. Novo e diversificado. Sempre voltado, porém, para uma constante do momento – a de seu desenvolvimento. O que não nos parece possível é ajudar o rompimento do “ciclo vicioso” em que está empenhando o país, sem que fenecerá historicamente – e que só se faz com o povo preparado técnica e ideologicamente – com uma educação inadequada, em que ressalta uma escola primária amofinada e quase totalmente sem sentido como a nossa. Às vezes tão fora do tempo e do espaço que é como se fosse um fantasma (FREIRE, 1961, p. 28; 33).

Nas palavras do educador Paulo Freire, é possível perceber uma forte crítica ao modelo escolar em voga no Brasil dos anos 1960; mas é possível perceber, também, uma profunda crença no seu potencial formativo e transformador. Em *Escola Primária para o Brasil*, Freire fala de sociedades “alienadas” e “desalienadas”; de processo de desalienação; das condições para que isto ocorra, e dos significados da escola primária neste processo. E tudo isso porque, naquele momento, para o intelectual, aquela escola em muito poderia contribuir para o desenvolvimento econômico e social do país, e para reverter a lógica das economias subdesenvolvidas que sustentavam o ciclo chamado por ele de “vicioso”: o subdesenvolvimento dava-se porque não tínhamos educação de qualidade, e se não tínhamos educação de qualidade, era por causa de nossa condição de subdesenvolvimento.

Uma sociedade que se desaliena, para Freire (1961, p. 16) é aquela que substitui a desesperança – característica própria de sociedades alienadas – pela esperança, pelo otimismo sadio, realista. Ao conhecer a si mesma nas suas limitações e possibilidades, a sociedade que se desaliena “[...] é capaz de saber o que pode e deve fazer, [...] possui otimismo crítico, integrado em suas verdadeiras condições, [...] repele posições quietistas [...]”. Para ele, o Brasil era um país que estava transitando das formas alienadas para formas não- alienadas, “autênticas de vida” em sociedade. Mesmo em meio a forças contraditórias, encontrava-se em fase de aprendizagem e experimentação das condições para instauração de um processo de abertura, de problematização da realidade brasileira, de “dialogação”.

No entanto, segundo o autor, todo processo de abertura significava estremecer relações e posições de mando e privilégios. Com a crescente emersão do povo, com o “aclaramento da consciência popular”, que a seu ver, era o que acontecia naquele momento no Brasil, o processo de abertura representava uma ameaça às elites, que lutavam para deter os impactos, que em todos os planos, as assustavam. Se a industrialização tornava-se cada vez mais um “imperativo existencial” no processo de desenvolvimento econômico pelo qual

passava o Brasil, a condição para que este efetivamente se consolidasse, seria, a incorporação criticamente consciente do povo (FREIRE, 1961, p. 18-19).

Se, por um lado, era necessário formar cientistas e técnicos suficientemente qualificados para atuarem numa sociedade de economia dinâmica; por outro, de forma não menos imperiosa, se impunha a necessidade de “formar no homem disposições mentais críticas com que não apenas adira ao desenvolvimento, mas, sobretudo, com que se evite o perigo da sua desenraização”, com prejuízo, caso não ocorra este processo, de não somente se perder a batalha do desenvolvimento, mas a “batalha da humanização do homem brasileiro” (FREIRE, 1961, p. 19-20).

Como toda perspectiva educacional é expressão do momento histórico da qual faz parte, a evidenciada nas palavras de Freire não seria diferente: propunha à escola primária um novo projeto de sociedade, atrelado ao crescimento da urbanização e da industrialização, mas também da democratização, da construção de relações mais solidárias, humanizantes, de vida e participação coletiva. A escola primária assumiria uma posição de destaque, mais do que outras instituições, como a família e a Igreja, pois ela se propunha a empreender grande esforço e confiança no potencial criativo e criador do indivíduo, sujeito de sua própria história e dos novos rumos que tomavam o país.

Ao longo do tempo, em oposição aos saberes domésticos, a escola foi incorporando um conjunto de princípios e conhecimentos científicos favoráveis às novas exigências sociais e do sistema capitalista, que contribuiu para fazer dela uma agência especializada em desenvolver habilidades e competências fundamentais para a sobrevivência no mundo do trabalho e na vida em sociedade.

Se durante os anos de 1960 a escola foi alvo de crítica das ciências, especialmente, as sociais, ao olharmos para trás, para sua historicidade, percebemos que nem sempre foi assim. Em meados do século XIX, a escola foi uma das principais alternativas apresentadas pela ciência médico-higienista para combater o estado de mau funcionamento da família colonial, instituição avaliada como incapaz de orientar a educação das crianças dentro dos padrões de “normalidade”, ou seja, de concepções e costumes elitistas (CUNHA, 2000).

Ao longo do século XX, de acordo com Cunha (2000), quando, no campo educacional, a ciência médica cedeu lugar à psicologia, à escola foi sendo atribuída uma parcela cada maior de responsabilidade na educação das crianças, de forma superior à família, de modo que pais e mães passaram a ser corresponsáveis pela educação dos filhos, e não mais educadores exclusivos.

De acordo com Faria Filho e Vidal (2000), do ponto de vista espacial e organizacional, é possível encontrar os primórdios do ensino primário na forma de *escolas isoladas*, que nos séculos XVIII e XIX funcionavam de maneira improvisada, em espaços como igrejas, prédios comerciais, residências ou locais alugados pelos mestres reconhecidos ou nomeados pelo governo português. Paralelamente a esta, existia a escolarização doméstica ou particular, que compreendia uma multiplicidade de modelos e experiências de funcionamento de escolas que, além de superarem em número a rede pública, se diferenciavam também destas pelo fato de seus professores não manter vínculo direto com o Estado.

A partir da segunda década do século XIX, a questão do método e do espaço para abrigar a escola pública primária passou a aparecer com mais frequência nos discursos de intelectuais e administradores públicos. Após a Independência, intensificou-se o debate sobre a necessidade das escolas brasileiras adotarem um método que tornasse a educação oferecida mais rápida, mais econômica e com professores com boa formação. A adoção do método mútuo permitiu que um professor tivesse dezenas de aprendizes, o que, por um lado, ampliou a capacidade de atendimento à população que buscava educação elementar; e por outro, foi impondo a necessidade de construção de novos espaços especialmente para fins educativos.

Mesmo que a Lei de 15 de outubro de 1827 previsse alguns avanços na questão da organização e oferta da educação elementar, os últimos anos da escola pública brasileira oitocentista foram marcados por um estado de precariedade, que assolava alunos e professores: salários baixos, falta de prédios, de recursos, de materiais apropriados, além das inadequadas condições de higiene, conforme indicava o pensamento médico-higienista da época.

A escola elementar, aos poucos, foi deixando de ser uma extensão do âmbito familiar, privado e religioso. Se ao longo do período imperial a educação já fazia parte das discussões sobre a modernidade, o advento da República intensificou o debate sobre o papel da escola na construção da nacionalidade e de um projeto de país que buscava caminhar rumo ao progresso científico, político, econômico e cultural.

As escolas isoladas, paulatinamente, foram substituídas por redes escolares, passando a organizar-se de forma integrada, conduzidas pelos governos locais. Um novo modo de produzir espaços, tempos e relações inaugurava-se na maneira de fazer a escola primária: os *grupos escolares*.

Apresentados como prática e representação que permitiam aos republicanos romper com passado imperial, os grupos escolares projetavam para o futuro, projetavam um futuro, em que na República, o povo, reconciliado com a nação, plasmaria uma pátria ordeira e progressista [...]. (FARIA FILHO; VIDAL, 2000, p. 25).

Projetados em lugar de destaque nos centros urbanos, visando à monumentalidade, os grupos escolares funcionavam em prédios específicos e suas estruturas ofereciam espaços distintos para a escolarização de meninos e meninas. Eram edificações construídas em função do número de alunos/as, e do mesmo modo, em geral, previa-se para o tamanho das salas: as das séries iniciais tinham dimensões maiores que as das séries finais do curso primário (FARIA FILHO; VIDAL, 2000).

Os grupos escolares trouxeram inovações pedagógicas amplamente experimentadas na Europa e nos Estados Unidos sobre a forma de ensinar, e que no Brasil, passou a se dar de forma simultânea e graduada: as classes eram divididas e formadas por alunos/as que possuíam o mesmo nível de conhecimento e idade; uma mesma professora, às vezes com auxílio de uma assistente, desenvolvia tarefas coletivas que deveriam ser realizadas ao mesmo tempo. Surgia também, a figura do diretor, para assumir funções administrativas que visavam ordenar o trabalho dos/as professores/as e do alunado. Ele tornou-se também o responsável por atualizar o corpo docente sobre as novidades educacionais discutidas nas escolas normais (BENCOSTTA, 2005).

A introdução do método intuitivo contribuiu decisivamente para mudar saberes e práticas na escola primária. Sua proposta colocou em evidência os processos de aprendizagem, e o aluno passou a tornar-se o centro das preocupações pedagógicas. Segundo Vidal (2000), o referido método pressupunha um ensino que partisse do concreto para o abstrato; do próximo para o distante, que valorizasse a aquisição de conhecimentos pelos sentidos, pois era “[...] pela visão, tato, audição, paladar e olfato que a criança seria levada a conhecer o mundo que a cercava, [...] pelas lições das coisas [...]” (VIDAL, 2000, p. 509).

Popularmente denominado “lições de coisas”, o método intuitivo, conforme indica Bencostta (2005), foi responsável pela uniformização dos conteúdos e uso de livros didáticos, literatura infantil e cartilhas ajustadas ao currículo da escola primária. Esta teve seu tempo reorganizado a partir também da distribuição gradual dos conteúdos nos quatro anos de duração do curso, consolidando as bases de uma cultura escolar que ao longo do século XX continuou tornando-se referência no que concerne à organização de tempos e espaços de aprendizagem.

Faria Filho e Vidal (2000) afirmam que, se anteriormente, a escola era uma instituição que procurava se adequar à vida das pessoas, aos poucos, estas precisaram se

adequar ao tempo da escola, pois a racionalização de seu tempo e espaços foram algumas das formas encontradas pelos republicanos para torná-la mais moderna e eficiente. E esta modernidade devia estar presente não somente na sala de aula, mas também nas fachadas, nos pátios, nos refeitórios, nas bibliotecas, nos laboratórios, nas quadras de esportes, nos salões de festa, nos gestos e hábitos que procuravam evidenciar as diferenças entre crianças escolarizadas e crianças que não frequentavam a escola.

Era possível perceber que nela também habitava problemas de ordem social, especialmente quando estava localizada nos grandes centros urbanos. A escola primária refletia os problemas que crianças pertencentes às camadas sociais mais baixas enfrentavam diante do crescimento da urbanização e da pobreza. A insalubridade dos lares, dos prédios onde estudavam, e da própria cidade, favoreciam os casos de epidemias e verminoses que a cada dia aumentavam a taxa de mortalidade infantil. A necessidade de trabalhar para complementar a renda familiar, a distância entre a escola e a casa, as sucessivas mudanças de endereço por conta do aumento dos aluguéis, além do medo de apanhar²³, eram alguns dos motivos que também levavam meninos e meninas a se afastarem do ensino, o que denunciava as fragilidades de políticas e governos despreparados para acompanhar o crescimento das cidades, e com elas, dos serviços prestados. As condições precárias de vida das camadas mais empobrecidas levou o Estado a ser mais frequentemente questionado sobre seu papel e o sobre o alcance de suas iniciativas à maioria da população brasileira (NUNES, 2000).

Desde 1834, o ensino primário seguia diretrizes de sistemas públicos estaduais, em consequência da divisão de poderes e responsabilidades provinciais e imperiais. Ao decorrer dos primeiros anos da República, as experiências deste nível de ensino no contexto dos grupos escolares foram muito diferenciadas nos estados brasileiros, de maneira que em alguns, eles nem sequer foram instalados. No entanto, muito antes de seu desaparecimento²⁴, ocorreram significativas mudanças na sua constituição, impulsionadas pelas reformas educacionais inspiradas no movimento escolanovista, que tenderam a dinamizar espaços, conteúdos e métodos de ensino.

Diferentemente de outros países em que o escolanovismo emergiu como alternativa ao ensino oficial, no Brasil, sua expansão se deu especialmente a partir das

²³ De acordo com Nunes (2000, p. 378), o medo de apanhar era outro motivo que fazia crianças desistirem da escola, pois “apesar dos rituais religiosos impregnarem a escola primária, seus procedimentos disciplinares não eram nada cristãos”. A tortura infantil iniciada no espaço doméstico ganhava no ambiente escolarizado um caráter punitivo que comprometia a integridade física e moral das crianças, fazendo-as muitas vezes perder o estímulo pelos estudos.

²⁴ Nos primeiros anos da década de 1970, com sua paulatina substituição pelo sistema de ensino de 1º grau, conforme previsto na Lei nº 5.692/71.

iniciativas públicas conduzidas por educadores liberais engajados no movimento, que na condição de dirigentes de Diretorias de Instrução Pública de diversos estados, visaram reestruturar saberes e práticas pedagógicas dos estabelecimentos oficiais de ensino (VIDAL; PAULILO, 2003).

Em diferentes países e sistemas educacionais, este movimento pedagógico se desenvolveu em circunstâncias marcadas pelos avanços do sistema capitalista e de regimes políticos inspirados em ideais liberais. De acordo com Manacorda (1995, p. 304), dois processos ocorridos na Europa e na América entre o fim dos oitocentos e início dos novecentos, foram fundamentais para expansão do pensamento pedagógico renovador: o desenvolvimento da psicologia infantil, e com ela, a descoberta da criança e suas exigências “ativas”; e a separação entre local de aprendizado e local de trabalho. Com o desenvolvimento industrial, o aprendizado técnico-profissional deixou de acontecer no próprio espaço de trabalho e passou a realizar-se em um espaço diferenciado, especializado (a escola), a fim de melhor desenvolver as capacidades produtivas dos aprendizes.

Segundo o referido estudioso, tanto as iniciativas de instrução técnico-profissional oferecida pelas indústrias e Estados, quanto as experiências de escolas renovadas, visavam, pelo trabalho, o mesmo objetivo: formar um homem capaz de produzir ativamente. Entretanto, na Escola Nova, o trabalho assumiu um caráter moral, de socialização, de desenvolvimento da espontaneidade e autonomia infantil; não tinha como finalidade única a preparação profissional, mas o desenvolvimento da criança, pelo jogo-trabalho, pelas atividades sensório-motoras e intelectuais.

Nas escolas “novas”, a espontaneidade, o jogo e o trabalho são elementos educativos sempre presentes: é por isso que depois foram chamadas de “ativas”. São frequentemente escolas nos campos, no meio dos bosques, equipadas com instrumentos de laboratório, baseadas no autogoverno e na cooperação, onde se procura ao máximo respeitar e estimular a personalidade da criança. Portanto, o conhecimento da psicologia infantil e da psicologia da idade evolutiva, tanto da criança individual como da infância e da adolescência em geral, como idade que tem em si suas leis e sua razão de ser, são temas essenciais da pedagogia das escolas novas (MANACORDA, 1995, p. 305).

O movimento de educação renovada expressava em seus projetos de escolarização, o amplo e crescente processo de adaptação dos saberes e práticas escolares às exigências da sociedade industrial; em seus métodos, a aplicação dos avanços e fundamentos das ciências biológicas e psicológicas em torno do desenvolvimento humano. Ao lado destes aspectos, demonstrava também, sob que condições a escola poderia ser um espaço de relações mais solidárias e igualitárias que possibilitariam desde cedo experiências de uma vida social mais participativa e democrática.

Na Europa, as escolas novas multiplicaram-se em quantidade e em variedade de expressões: na Alemanha, os *Kindergarten*, de Froebel; na França, a *Écolepourelavie*, de Décroly; na Suíça, a “escola serena” de Ferrière; na Espanha, as “Escolas da Ave-Maria”, de Majon; na Itália, a *Casa del Bambino*, de Maria Montessori, dentre outras (MANACORDA, 1995). Na América, as escolas dos Estados Unidos tiveram desenvolvimento semelhante ao europeu, sobretudo após o término da Guerra de Secessão, em 1895. Com maior força, romperam com a tradição escolástica, se propondo “ao aprender fazendo”, a exemplo das inovações conduzidas sob a orientação de John Dewey “[...] como o ‘método de projetos’ de Kilpatrick (1918), o ‘plano Dalton’ de Helen Parkhurst, e o ‘plano de Winnetka’ de Washburne (1920)” (MANACORDA, 1995, p. 312).

O movimento renovador ganhou força em nosso país nas décadas de 1920 e 1930, apesar de suas raízes remontarem ao final do século XIX. De acordo com Vidal (2000), muitas práticas identificadas como expressão do “novo”, já vinham sendo experimentadas no modelo escolar brasileiro em voga:

Já no fim do século XIX, muitas das mudanças afirmadas como novidades pelo “escolanovismo” nos anos 20 povoavam o imaginário da escola e eram reproduzidas, como prescrição, nos textos dos relatórios de inspetores e nos preceitos legais: a centralidade da criança nas relações de aprendizagem, o respeito às normas higiênicas na disciplinarização do corpo do aluno e de seus gestos, a cientificidade da escolarização de saberes e fazeres sociais e a exaltação do ato de observar, de intuir, na construção do conhecimento do aluno. Na década de 20, entretanto, essas preocupações voltariam a ser enunciadas como “novas” questões (VIDAL, 2000, p. 497-498).

A Escola Nova desenvolveu-se no Brasil sob muitas faces, sendo possível afirmar que a reinvenção das práticas e da organização da escola primária apoiou-se em tendências pedagógicas tanto de vertente europeia quanto norte-americana, o que se deveu em grande parte às iniciativas de uma geração de intelectuais liberais que se utilizaram de diversas estratégias institucionais, editoriais²⁵ e acadêmicas, para, através de manifestos, traduções e edições de livros, conferências, cursos, e eventos comemorativos, propagar as diferentes manifestações científicas e filosóficas de cunho renovador e assim justificar o reordenamento da escola no quadro mais geral das transformações pelas quais passava a sociedade brasileira.

²⁵ O crescimento de uma literatura pedagógica de difusão das diretrizes, métodos e autores nacionais e internacionais associados à escola nova emergiu através dos trabalhos de intelectuais junto às casas editoriais, a exemplo das coleções *Biblioteca de Educação* (dirigida por Lourenço Filho, na Editora Melhoramentos, a partir de 1927), da *Coleção Pedagógica* (dirigida por Paulo Maranhão, na editora F. Briguiet & Cia, a partir de 1929) e da *Biblioteca Pedagógica Brasileira* (sob o comando de Fernando de Azevedo, na Companhia Editora Nacional, a partir de 1930) (VIDAL; PAULILO, 2003, p. 386-387). A atividade editorial de órgãos oficiais de educação também muito contribuiu para este processo com a publicação de jornais, boletins, relatórios, programas de ensino, de formação de professores/as, e periódicos, a exemplo da já referida *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, do INEP.

Em relação à primeira vertente, esse processo teve suas origens em parte pelos esforços empreendidos pelo suíço AdolphieFerrière (1879-1960), um dos nomes mais expressivos da Educação Nova e fundador da primeira organização oficial do movimento, a *Bureau Internacional d'Éducation Nouvelle* (1899). Através dela, procurou conhecer, registrar e divulgar pelo mundo as diversas iniciativas de escola nova.

Segundo Peres (2005), nos anos de 1930, AdolphieFerrière excursionou durante seis meses por alguns países da América do Sul, a fim de divulgar suas obras e ideias, recolher documentação para o *Bureau* e estabelecer contatos com professores/as que vinham desenvolvendo experiências reconhecidas internacionalmente como inovadoras. Ele acreditava que a reforma da escola era a chave para renovar a sociedade. Fazia muitas críticas ao modelo tradicional, mas não defendia o desaparecimento da escola: ao mesmo tempo em que dela desconfiava, depositava nela também todas as suas expectativas. A escola nova ou ativa era, para ele, um movimento de reação contra o que existia de mais tradicional na escola, contra a sua incompreensão em relação à natureza da criança; era a escola fundada sobre a ciência da criança (PERES, 2005).

Ferrière, acompanhando a afirmação da ciência positiva, também determinou leis da educação, especialmente as relacionadas à psicologia genética em desenvolvimento naquele período. Dentre as muitas publicações produzidas pelo entusiasta educacional, os trinta pontos da Escola Nova foi uma das obras de maior referência nos discursos educacionais, inclusive no Brasil, pois definiram as condições e temas relevantes para uma experiência educacional inovadora: a coeducação dos sexos; a educação integral; os trabalhos manuais, livres e coletivos na escola; a auto-organização dos alunos (república escolar); o ensino baseado na experiência, nos fatos e nos interesses espontâneos; o desenvolvimento espiritual a partir da tolerância religiosa, dentre outros.

Entretanto, não foi possível Ferrière desembarcar no Brasil, por conta dos acontecimentos desencadeados pela Revolução de 1930. Algumas de suas obras foram traduzidas para o português e tiveram aqui grande circulação, influenciando educadores e reformadores, como: *A lei biogenética e a Escola Ativa* (1929); *Transformemos a Escola – Apelo aos pais e às autoridades* (1928); *A Escola Activa* (1ª tradução, 1934); *A Escola Activa*(2ª tradução, 1965); *A escola por medida pelo molde do professor* (1934) (PERES, 2005, p. 118).

Da vertente norte-americana, o pensamento pedagógico de John Dewey foi o que mais encontrou aceitação no movimento de renovação educacional brasileira, o que se deveu principalmente aos esforços empreendidos por Anísio Teixeira (CHAVES, 1999; CUNHA,

2001; NUNES, 2001; MENDONÇA *et al.*, 2006) e posteriormente, seus colaboradores, à frente do Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais, conforme já exposto no capítulo anterior deste estudo. Dewey escreveu suas obras num momento em que os Estados Unidos tentavam implementar uma política de reerguimento das grandes empresas e de combate à miséria e ao desemprego decorrentes da crise econômica de 1929. Imerso num contexto de aceleradas e profundas transformações no campo científico, econômico e cultural, as noções de mudança, experiência e democracia assumiram posição central na reflexão que o filósofo propôs sobre a função social da educação e da escola.

Dewey defendeu a ruptura com a tradição filosófica arraigada na busca do conhecimento sobre uma realidade imutável, fixa, verdadeira, em que a experiência humana era vista como uma questão secundária, por conta de sua instabilidade, pelo caráter de mudança e de movimento que ela estava inevitavelmente condenada. Para ele, a filosofia deveria ser uma reflexão sobre a experiência dos homens no mundo e não guia destes, como se fosse uma “[...] guardiã da Verdade, um farol condutor na busca do Bem [...]” (CUNHA, 2001, p. 88).

Sob seu ponto de vista, a filosofia e a ciência de um modo geral, enquanto conhecimento não contemplativo, mas prático, oriundas da experiência, estariam a serviço da resolução de problemas relacionados à vivência humana. Desse modo, tanto o saber filosófico quanto o científico “[...] devem servir a um projeto de sociedade, o que só é possível com o abandono de verdades imutáveis e práticas de investigação socialmente descomprometidas” (CUNHA, 2001, p. 89). Esta perspectiva teria profundas implicações para a escola, visto que a educação e a democracia dentro dos moldes propostos somente teriam sentido a partir da experiência humana e sua mutabilidade.

Para o filósofo estadunidense, no terreno educacional, uma filosofia a partir dessa perspectiva poderia contribuir para aprendizagem de atitudes necessárias para a construção de uma sociedade em movimento constante, e a qual ele almejava: a sociedade democrática. A escola deveria refletir as mudanças sociais, o que significa dizer que ela não poderia ser uma mera transmissora de saberes e crenças fixas e herdadas, mas um ambiente de conflito, debate e reflexão conduzida pelo coletivo. Os/as professores/as teriam de assumir o compromisso de trabalhar para mudanças de comportamentos pouco favoráveis ao projeto de vida democrática através da utilização responsável do conhecimento científico no ambiente escolar.

A leitura do filósofo americano e o contato com sua realidade levou Anísio Teixeira a adotar o ideário pragmatista, na tentativa de buscar soluções para o atraso educacional brasileiro entre as décadas de 1930 a 1960. Estava convencido de que a finalidade

da educação era instaurar o novo, não conservar o estabelecido, pois as mudanças educacionais deveriam refletir as transformações do mundo social.

Anísio Teixeira foi um dos primeiros no país a traduzir trabalhos de Dewey, a exemplo de *Vida e educação* (1930) e *Democracia e educação* (1936), além de produzir seus próprios escritos em consequência da aproximação com o referido ideário e das inúmeras experiências acumuladas no âmbito da política educacional e do magistério, tais como: *Aspectos americanos da educação* (1928); *Educação progressiva* (1933); *Marcha para a democracia* (1934); *Educação pública: administração e financiamento* (1935) (CHAVES, 1999).

A aceitação dos princípios escolanovistas norte-americanos entre os/as educadores/as brasileiros/as podia ser percebida ainda nas inúmeras reedições de livros como *Educação para uma civilização em mudança* (publicado 16 vezes entre 1933 e 1978), de William Heard Kilpatrick, um dos principais expoentes do chamado “progressivismo educacional” (CUNHA, 2001). Outros sinais que evidenciavam esse fato foram os eventos promovidos pelo INEP em comemoração ao centenário de nascimento de Dewey, em 1959. Eles foram marcados pela publicação de ensaios e artigos produzidos por pesquisadores/as e técnicos/as do CBPE e Centros regionais no intuito de demonstrar a relevância do pensamento do filósofo para a educação brasileira e desconstruir os equívocos de interpretação em torno de seus trabalhos. Nesta ocasião, estudiosos norte-americanos foram convidados pelo INEP para participar das conferências realizadas na sede do CBPE, no Rio de Janeiro, a exemplo das proferidas pelo professor emérito do George Peabody College for Teachers, de Nashville, Dr. Harold Benjamin, sobre o tema da escola pública e do Estado democrático, nas quais a filosofia deweyana se constituía em um dos eixos centrais (MENDONÇA *et al.*, 2006).

Aos poucos, a partir de diferentes propostas, o escolanovismo foi adentrando a escola primária brasileira. Mas não somente nela. Já era possível perceber naquele momento a presença de alguns de seus elementos também em discursos oficiais que tratavam da questão educacional, a exemplo do discurso proferido em 1962, pelo então presidente João Goulart, no lançamento do Plano Trienal de Educação:

Estamos, pois, às vésperas da grande revolução educacional do País, que se fará, não só com recursos financeiros, mas, e sobretudo, com o ardor cívico de todos os brasileiros pela superação do atraso educacional, que pode e deve ser vencido por nossa geração. É preciso que todos compreendam que o regime democrático, baseado na representação popular, será tanto mais forte quanto maior for a participação do povo no processo político. Considerando que temos uma população de quarenta milhões de pessoas maiores de dezoito anos; e tendo em conta que atualmente é de 20 milhões o número de analfabetos registrados em nossa população adulta; e não esquecendo que a Constituição Federal nega o direito de voto aos

analfabetos, é fácil concluir o quanto o regime democrático se enfraquece com a marginalização de parte ponderável do nosso povo, afastado do processo político nacional. Se nos detivermos na análise desse aspecto de nossa realidade, constatando que o analfabetismo atinge, praticamente, as camadas sociais mais baixas, temos que reconhecer a deformação a que estamos expondo, gradativamente, o sistema representativo, excluindo do debate político, que a Nação trava a cada momento, exatamente os setores da população que reclamam o imediato atendimento das reivindicações mais elementares (GOULART, 1962, p. 6).

Com o lançamento do Plano Trienal de Educação, o presidente Goulart declarava também que o ano de 1963 seria o ano da educação no Brasil. Mas porque não ousar dizer que a que a década de 1960 seria a década da educação primária no Brasil? Diversas mudanças ocorreram neste nível de ensino, principalmente quando a ele foi reservado lugar de destaque nas agendas internacionais e nas políticas educacionais nacionais. A universalização do ensino primário seria considerada umas das condições para o desenvolvimento econômico e social dos países latino-americanos, tornando-se meta a ser atingida por todos os países do continente até 1970.

O Brasil estava no grupo dos oito países latino-americanos em que o ritmo de expansão do ensino primário havia subido de 58%, em 1955, para 75%, em 1960. No entanto, apesar dos esforços, nosso país iniciou os anos sessenta com a maioria da população fora das salas de aula: de 14 milhões e duzentas mil pessoas com faixa etária entre 7 e 14 anos, apenas 7 milhões e 500 mil estudavam, ou seja, pouco mais de 50% da população em idade escolar frequentava as salas de aulas. Entre as metas traçadas na *Conferência sobre Educação e Desenvolvimento Econômico e Social na América Latina*, realizada pela Organização das Nações Unidas (UNESCO), em Santiago do Chile, no ano de 1962, estava a de que o número de matrículas no ensino primário no continente chegasse a 85%, em 1965, e atingisse o 100% em 1970 (ABREU, 1962).

Para que as metas fossem alcançadas, as recomendações chamavam atenção para o fato de que a expansão da escola primária tratava-se de uma questão não somente de oferta, mas de melhoria de sua qualidade, que passaria pelo aumento da aplicação de recursos públicos na sua manutenção e gradativa ampliação. O Brasil teria que investir cinco vezes mais na oferta de matrículas e manutenção do referido ensino para cumprir com a meta de sua universalização. A atenção prioritária para este nível de escolarização nos anos que se seguiram revelava o tamanho da confiança que o Brasil depositava na educação enquanto motor do desenvolvimento social e econômico necessário para a conquista de um lugar de destaque no grupo das economias internacionalmente emergentes.

Uma vez que empreendemos uma compreensão mais geral do papel historicamente atribuído ao ensino e à escola primária em nosso país, vamos demonstrar em

que contexto político-educacional foi produzido o Programa para o Ensino Primário das Escolas do Estado do Maranhão.

3.2 O Programa para o Ensino Primário das Escolas do Estado do Maranhão

A educação maranhense também iniciou a década de 1960 com índices que refletiam a assoladora situação educacional do país, em que menos da metade das crianças e jovens em idade escolar obrigatória estavam estudando. Esta realidade se tornava ainda mais preocupante quando se levava em conta que o Maranhão apresentava um aumento demográfico com taxas que superavam a média nacional: enquanto o Brasil apresentava uma taxa de crescimento populacional de 3,2% ao ano, a do nosso Estado chegava a 4,6%.

Este fato era motivado em grande parte pelo expressivo número de nordestinos advindos de regiões fortemente atingidas pelas secas, que passaram a fixar-se no Estado, especialmente nas regiões do Baixo Mearim e do Pindaré. Apesar do grande contingente populacional do Maranhão se concentrar na zona rural (o que correspondia a 82,1% do total de habitantes), a quantidade de residentes na capital tomava a cada ano maiores proporções, de modo que a cidade de São Luís iniciou a década de 1960 superando a média de crescimento demográfico estadual e nacional, com uma taxa de expansão populacional de 5,7% ao ano (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, 1968).

A economia maranhense sustentava-se essencialmente em atividades de extrativismo vegetal (babaçu) e agricultura (principalmente o cultivo de mandioca e feijão). Em menor escala, e conforme a região, as atividades econômicas poderiam organizar-se também em torno da pesca, da pecuária de pequeno porte (suínos, ovinos e caprinos) e da indústria de oleaginosas, que com a queda da produção de algodão e a consequente decadência da indústria têxtil, ganhou espaço no mercado local. Embora o Estado apresentasse uma economia bastante diversificada, a renda per capita da população mantinha-se entre as mais baixas da região (setenta dólares no Maranhão, enquanto para o Nordeste, a renda era estimada em 100 dólares) (MARANHÃO, 1971).

Estes indicadores demonstravam os muitos desafios que o Maranhão teria que enfrentar para acompanhar o ritmo desenvolvimentista do país e as propostas no cenário político-educacional a nível nacional, criando as condições necessárias para que a educação maranhense pudesse alcançar a meta de universalização do ensino primário que o Brasil almejava para o fim da década. Para o Maranhão, a expectativa era de que a expansão e melhoria na oferta de ensino elevassem o Estado para níveis de desenvolvimento econômico e

social semelhantes a outras regiões do país que vinham passando por um forte processo de urbanização e industrialização.

As atividades relativas à educação, que durante muito tempo estiveram vinculadas à saúde, a partir de 1953, passaram a ser administradas por órgão específico no âmbito do governo estadual, através da criação da Secretaria de Estado dos Negócios da Educação e Cultura (SENEC), pela Lei nº 934 de 31 de julho do mesmo ano. A criação da SENEK permitiu dinamizar as ações na política educacional maranhense através da elaboração e gestão de programas e parcerias, a exemplo do Programa Estadual de Reconstrução Educacional.

O referido programa fazia parte do Plano Global da Administração do governo de Matos Carvalho. De acordo com Meireles (2001), esta foi a primeira vez que um governo estadual apresentou um plano previamente traçado, visando, a longo prazo, o desenvolvimento econômico da região. Dentre as ações do Programa Estadual de Reconstrução Educacional, criou-se pelo Decreto Estadual nº 1.257 de 31 de julho de 1957, o Plano de Desenvolvimento de Educação e Cultura do Estado do Maranhão, que tinha por objetivo melhorar a realidade da educação pública através de uma ampla reestruturação do sistema de ensino, sobretudo o de nível primário, por meio de convênios com o governo federal, via Inep, que previam a instalação de novas unidades de escolares, o aumento do número de professores/as e do nível de qualificação destes, e a utilização de novos métodos pedagógicos (MOTTA; MACHADO, 2006, p. 229-230).

A estatística [...] demonstra-nos que o quadro do magistério público primário sofreu um aumento de 3 Diretoras de Escolas Públicas, 153 Professoras Normalistas e 131 Regentes de Ensino, perfazendo um total de 287 cargos criados até março do corrente ano. [...]. Proporcional à ampliação do magistério público estadual foi o movimento expansionista também registrado na rede de estabelecimentos de ensino primário, [...] com a criação de 17 Grupos Escolares, 79 Escolas Isoladas, 2 Escolas Reunidas, 3 Jardins de Infância, perfazendo, assim, um total de 101 estabelecimentos de ensino primário [...] (MENSAGEM..., 1960, p. 31-32).

A reconstrução educacional maranhense visava também promover melhorias no ensino primário através da reorganização do Ensino Normal, o que ocorreu com a criação do Decreto Estadual nº 1280 de 31 de outubro de 1957. Este procurou adaptar o Ensino Normal aos princípios da pedagogia moderna e do método ativo, como já dito anteriormente, arduamente defendidos por Anísio Teixeira, um dos maiores expoentes na condução do processo de renovação educacional do país no período em estudo. Além da reorganização deste nível de ensino, foram concedidas bolsas de estudo às professoras para atualização da

formação e aquisição de novos conhecimentos e métodos educativos. (MOTTA; MACHADO, 2006, p. 237).

No entanto, o incremento no número de nomeações e de construções de prédios escolares realizado nos últimos anos de 1950 não foi suficiente para fazer avançar de forma significativa os índices educacionais maranhenses no início da década de 1960. De 584.521 pessoas com faixa etária entre 7 e 14 anos, somente 90.979 estudavam, ou seja, apenas 16% da população escolarizável frequentava a escola primária (MARANHÃO, 1971).

Do ponto de vista político, o ano de 1960 foi para o Maranhão um período de preparação para transição administrativa. Com o apoio da União Democrática Nacional (UDN), Newton Bello foi eleito o novo governante do Estado, cargo que assumiu a partir de 1961. Dando continuidade à política conduzida pelo governo anterior (Matos Carvalho, 1957-1961), garantiu a presença da corrente vitorinista²⁶ no poder até 1965, quando a realização de novas eleições, anunciaram a vitória do deputado federal José Sarney, candidato da oposição, que governou o Maranhão de 1966 a 1969 (MEIRELES, 2001). Durante estes governos, foram conduzidas várias modificações na organização da administração pública, bem como dos serviços educacionais.

No quadro a seguir, que compreende o período de 1961 a 1964, é possível observar as iniciativas político-educacionais ocorridas a nível nacional que influenciaram a organização e expansão do ensino primário, bem como os reflexos destas na realidade educacional maranhense, em termos normativos e administrativos. As propostas e mudanças demonstram em que contexto foi construído o Programa para o Ensino Primário das Escolas do Estado do Maranhão.

²⁶ Formada por representantes latifundiários e industriais maranhenses ligados à figura e atuação do político pernambucano Vitorino Freire (1908-1977).

Quadro 2 – Título do quadro

Iniciativas Político-Educacionais e o Ensino Primário / 1960-1964	
Brasil	Maranhão
<p>-Lei nº 4.024/61: Define as diretrizes e bases para a organização e oferta da educação primária (mas não somente desta) em todo território nacional.</p> <p>-Fundo Nacional do Ensino Primário – Instituído pelo art. 92 parágrafo 1º da referida lei. Além da criação do Fundo, a LDB 4.024/61 determinou à União que, dos 12 % de recursos federais previstos para serem aplicados anualmente na manutenção e desenvolvimento do ensino (primário, médio e superior), nove décimos fossem distribuídos em parcela iguais, para os três Fundos (Primário, Médio e Superior), estabelecendo a igualdade para os três níveis de ensino.</p> <p>O parágrafo 2º do mesmo artigo determinou ainda, que o Conselho Federal de Educação elaborasse o Plano de Educação referente a cada Fundo.</p>	<p>-Lei nº 2.353 de 25 de março de 1964: Dá nova organização ao Sistema de Educação do Estado, adaptando-o às normas e exigências expressas na LDB 4.024/61.</p> <p>- Fica determinado que o Maranhão, assim como os demais Estados da federação, deveria aplicar anualmente, no mínimo, 20% de sua receita de impostos na manutenção e desenvolvimento da educação.</p>
<p>-Mobilização Nacional contra o Analfabetismo (Decreto nº 51.470, de 22/05/62): Campanha que previa através do aprimoramento dos métodos de ensino, do provimento e expansão da rede ensino primário, promover a ampla alfabetização da população, tanto das crianças idade escolar obrigatória, como de jovens e adultos.</p>	<p>-A execução do plano-piloto desta, compreendeu, inicialmente, o Distrito Federal e mais seis estados, e dentre estes, o Maranhão (Conforme art. 9, da Portaria nº 143, de 14/06/62, do MEC).</p>
<p>-Plano Nacional de Educação (21/09/1962): Estabelece metas educacionais para o Brasil, no intuito de ampliar a oferta e melhorar a qualidade da educação primária. Define o quantitativo e as normas para repasse dos recursos para os Estados.</p> <p>-Plano Trienal de Desenvolvimento Econômico e Social (1963-1965): Definia o quantitativo a ser investido no ensino primário (assim como nos demais níveis) a cada ano do referido período, a fim de que o Brasil criasse as condições para alcançar suas metas educacionais até o final da década.</p>	<p>-Plano Trienal de Educação (1963-1965): Para sua execução, a Secretaria de Estado dos Negócios da Educação e Cultura passou por uma profunda reestruturação (Lei nº 2.335, de 12 de dezembro de 1963). Criou-se um órgão específico para executar as ações previstas no Plano, a Comissão Executiva de Planejamento Educacional (CEPLEMA).</p>

Fonte: Elaborado pela autora.

De acordo com Zotti (2012), o ensino primário no Brasil recebeu muito tardiamente atenção das políticas educacionais. A Lei Orgânica do Ensino Primário (Decreto-lei nº 8.529 de 02 de janeiro de 1946) foi a primeira iniciativa concreta do governo federal para este nível de ensino. Com a promulgação da Lei nº 4.024/61, a educação de grau primário passava a ter ampla organização e a dividir-se da seguinte forma:

a) **Educação pré-primária**, destinada aos menores até sete anos, ministrada em *escolas maternais* ou *jardins de infância* (Art. 23);

b) **Ensino primário**, que se tornava obrigatório a partir dos sete anos, devendo ser ministrado, em no mínimo, quatro séries anuais. A lei permitia a possibilidade de este nível ter duração de seis anos, desde que nos dois últimos as atividades estivessem voltadas para a iniciação em artes aplicadas, devidamente adequadas ao sexo e à idade (Art. 26). O ensino primário deveria ser ministrado somente na língua nacional (Art. 27).

A possibilidade de extensão do ensino primário ia de encontro às recomendações designadas pela Conferência de Educação de Santiago do Chile, que indicava que este nível de escolarização deveria ser ministrado em seis anos letivos de duzentos dias e com um mínimo de cinco horas por jornada. Somente Brasil e Colômbia não ofereciam ensino primário em seis anos, ao contrário, por exemplo, da Argentina, que naquele período já ofertava o mesmo nível em sete anos (ABREU, 1962, p. 35).

A Lei nº 2.353 de 25 de março de 1964, procurou adaptar o sistema estadual de ensino às exigências da Lei de Diretrizes e Bases nacionais. Apesar de ter sido confiada ao Conselho Estadual de Educação a elaboração do projeto da referida lei, ainda no ano de criação deste (1962), somente dois anos após a LDB 4.024/61 ter entrado em vigor, é que de fato o ensino público estadual passa a ter por lei, nova organização, que se daria, conforme expresso no Art. 5º, de forma “[...] contínua e progressiva, compreendendo a educação de grau primário, médio, e superior, e paralelamente, de excepcionais e a supletiva de menores e adultos” (MARANHÃO, 1964, p. 1).

No entanto, antes da promulgação da lei que dava nova organização ao sistema de ensino estadual, diferentes ações impulsionaram a expansão da escola primária no Estado e modificaram o quadro da administração da educação pública e deste nível de ensino, a exemplo da Campanha de Mobilização Nacional contra o Analfabetismo e do Plano Trienal de Educação.

A Campanha de Mobilização Nacional contra o Analfabetismo garantiu por meio de convênio com o Estado do Maranhão, em 1962, um investimento de 135 milhões de

cruzeiros, que de acordo com a mensagem do governador Newton Bello, apresentada à Assembléia Legislativa no mesmo ano, seria assim planejado:

- Localização de 50 escolas isoladas em povoados, com matrícula assegurada para 80 alunos cada uma;
- Localização de 50 salas germinadas em 25 distritos, com matrícula assegurada para 160 alunos;
- Localização de 40 salas, sob forma de 10 Grupos Escolares em sedes municipais, assegurando matrículas a 320 crianças;
- Localização nos subúrbios da Capital de sedes importantes de 40 salas germinadas;
- Aplicar, no início da construção do moderno Instituto de Educação, 20 milhões de cruzeiros destinados pela S.P.V.E.A. a serem empregados na Amazônia Legal;
- Aplicação de 30 milhões de cruzeiros na área de São Luís, sob a forma de novas construções, reformas das existentes e equipamento.

A planificação ia se tornando uma tendência na administração dos serviços públicos em geral no Brasil, que se intensificou no Maranhão a partir de 1961, garantindo maior ênfase à dimensão técnica, tanto no que se refere à qualificação dos recursos humanos, como no tocante à administração dos recursos financeiros, fazendo do planejamento, um elemento indispensável na condução das iniciativas governamentais.

A presença das técnicas de planificação no setor educacional se dava, por um lado, em decorrência das diretrizes traçadas pela política governamental a nível nacional, e por outro, em consequência das orientações emanadas de acordos internacionais, a exemplo dos convênios firmados entre a Secretaria de Estado dos Negócios da Educação e Cultura (SENEC), o Ministério da Educação e Cultura (MEC), e a United States Agency for International Development (USAID) (BONFIM, 1985).

O Plano Nacional de Educação determinou que o emprego das verbas na educação primária se daria mediante apresentação de Planos expressamente instituídos. A exemplo do Plano Trienal de Desenvolvimento Econômico e Social, lançado pelo governo Goulart, em 1962, o governo do Maranhão também criou um ano depois o seu Plano Trienal de Educação (1963-1965). Para dar suporte a este, a SENEC passou por uma reestruturação (Lei nº 2.335, de 12 de dezembro de 1963) e contou com a ampliação e equipamento do Serviço de

Estatística, a instalação de Inspetorias Regionais, e a criação da Comissão Executiva de Planejamento Educacional do Maranhão (CEPLEMA) (BONFIM, 1985).

Em sua maioria, os convênios de cooperação financeira celebrados entre governo estadual, federal e organismos internacionais, a exemplo dos firmados através do Plano Trienal de Educação do Estado, condicionavam a aplicação dos recursos a mudanças estruturais na organização e administração dos serviços educacionais, fosse para criar as condições não somente materiais, mas sobretudo humanas, para expansão e melhorias dos serviços educacionais; fosse para manter maior controle no uso dos recursos e dos resultados, o que ia ao encontro das recomendações para a escola latino-americana aprovadas na já referida Conferência de Santiago do Chile, em 1962, dentre as quais destacamos:

[...] pôr em prática uma reorientação profunda da estrutura e da administração dos serviços educativos; [...] a racionalização técnica dos serviços educacionais, para o que é imprescindível a preparação do pessoal especializado que há de administrá-los e se procure por este meio eliminar a influência política partidária e de outros interesses alheios à educação que perturbam seu desenvolvimento; [...] o desenvolvimento de serviços de planejamento educacional, como parte do sistema educacional (CONFERÊNCIA SOBRE EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO E SOCIAL NA AMÉRICA LATINA, 1962, p. 55-57).

No que concerne à racionalização técnica, por meio da preparação de pessoal especializado, Motta (1977) nos informa que foi especialmente nos primeiros anos da década de 1960 que intensificou no Maranhão o trabalho de assistência técnica prestada pelo então Ministério da Educação e Cultura. Ocorreu, segundo a estudiosa, um deslocamento da atenção voltada à parte física e material do ensino, para a qualificação dos profissionais, aspecto que dedicaremos maior atenção na próxima parte deste estudo. O que nos parece importante ressaltar, neste momento de introdução de novas concepções e práticas no âmbito da administração pública educacional, é o fato de que, entre os tantos desafios apresentados aos responsáveis pela orientação técnica dos sistemas estaduais, estava o de promover o reordenamento da escola primária pelo viés pedagógico, através da elaboração de uma nova organização curricular.

Ao contrário da legislação anterior (Lei Orgânica do Ensino Primário), a primeira lei de diretrizes e bases da educação nacional não prescreveu um currículo fixo e rígido para todo o território nacional; determinou em seu Art. 20 que o ensino primário fosse organizado observando-se “[...] a variedade de métodos e formas de atividade escolar, tendo-se em vista as peculiaridades da região e de grupos sociais” (BRASIL, 1963, p. 96). Desse modo, dava autonomia para cada sistema de ensino construir seu próprio programa, permitindo às secretarias estaduais o lançamento de propostas e experiências pedagógicas mais

contextualizadas, em vista do contínuo aperfeiçoamento dos processos educativos (Art. 20, “b”).

Uma vez que a LDB nº 4.024/61 previa a descentralização da organização da educação de grau primário, com a não prescrição de uma matriz curricular, ela permitiria não apenas maior contextualização do trabalho de organização deste nível, mas a diversificação de seus responsáveis. Se nas décadas anteriores os programas mínimos para o ensino primário foram elaborados por técnicos do governo federal, a nova lei abria possibilidades, pelo menos no plano normativo, para que outras instâncias e sujeitos pudessem assumir tal tarefa. No caso do Maranhão, esse trabalho se desenvolveu no âmbito da Assessoria Técnica do Departamento de Educação da SENEAC, mais precisamente no Setor de Estudo e Pesquisa Educacional.

Apesar da Lei Estadual nº 2.353 de 25 de março de 1964 ter determinado em seu artigo 26 que caberia ao Conselho Estadual de Educação “[...] a fixação das disciplinas do currículo mínimo e respectiva amplitude dos programas, bem como a indicação das atividades optativas de enriquecimento a serem escolhidas pela escola [...]” (MARANHÃO, 1964c, p. 2) para o ensino primário, foi a Portaria nº 180 de 28 de abril de 1964, expedida um mês após a promulgação da referida determinação, pelo então diretor do Departamento de Educação, Dr. José Ribamar Seguíns, que determinou em caráter emergencial a elaboração de um novo Programa de Ensino para as escolas primárias do Estado. Para tal tarefa, o diretor designou a criação de um grupo de trabalho constituído inicialmente por 12 professoras, que eram: Maria José das Mercês Farias, Marlene de Jesus Mendonça, Deny Reis Leite, Marlene Fontoura, Zelira Pereira Cutrim, Lenir Prado da Silva, Helosina Lima Fernandes, Neusa Martins Moreira, Tírcile Conceição Alves de Souza, Benedita Guimarães Carvalho, Maria do Carmo Neves Viegas, Ana Augusta Bayma. Posteriormente, as professoras Dionéia Pereira de Souza, Maria Lopes Castelo Branco, Ana Rodrigues e Mary Santos também foram integradas a este grupo de trabalho (MARANHÃO, 1964b).

Ao empreender a elaboração do Programa para o Ensino Primário das Escolas do Estado do Maranhão, o grupo de trabalho formado por estas professoras lançou as diretrizes para que a organização e o desenvolvimento do trabalho pedagógico nas escolas primárias cumprissem os objetivos previstos na LDB 4.024/61 e na Lei Estadual nº 2.353 de 25 de março de 1964. O novo Programa, ao definir *o quê* ensinar, *o como* ensinar, e fundamentalmente, *o para quê* ensinar, se tornou parte de um processo mais amplo de institucionalização da escola primária brasileira, que no contexto maranhense, assumiu características ligadas à experiência de mulheres professoras desafiadas a aliar o

conhecimento técnico-pedagógico exigido naquele momento, à vivência acumulada no cotidiano da sala de aula.

O Programa para o Ensino Primário das escolas do Estado do Maranhão consistia numa proposta curricular norteadora do trabalho pedagógico, que tinha como principal preocupação “[...] considerar o aluno pela necessidade de sua integração no meio em que vive, e o professor como orientador do aprendizado do educando [...]” (MARANHÃO, 1964b, p. 3). De acordo com as professoras,

[...] não houve a idéia de marcar limites, de fincar divisas ou de impôr uma série de lições dentro de fórmulas variáveis. Houve, sim, desde o seu planejamento a preocupação de orientar, de facilitar a tarefa do mestre inteligente, sem lhe impôr uma lista de assuntos para desenvolver, na série, dentro da classe.

[...]

O programa é flexível sem fronteiras intransponíveis, a fim de que possa atender não só aos objetivos do ensino como aos interesses do próprio aluno. Logo que a criança manifestou o desejo de conhecer tal ou qual assunto, está claro que deve ser orientada para esse lado. A matéria deve ser desenvolvida dentro das possibilidades de sua percepção e tanto quanto satisfaça a sua curiosidade, entretanto, devem ser lançadas no diário de classe tôdas as atividades do dia, para que as autoridades escolares possam conhecer a maneira como foi desenvolvida a matéria curricular (MARANHÃO, 1964b, p. 3).

De acordo com Sousa (1999), a organização pedagógica e disciplinar do tempo escolar foi historicamente construída a fim de promover a uniformização da escola primária. No Brasil, este processo de normatização do tempo pelo Estado teve suas origens em meados do século XIX, que segundo a estudiosa, em toda parte, visou “[...] colocar em ação um dispositivo de racionalização do ensino e de controle sobre a infância e os professores [...]” (SOUZA, 1999, p. 129).

Sousa afirma que a formulação política do tempo escolar deu-se por meio da regulamentação e obrigatoriedade do ensino, do controle da frequência, da duração do curso primário e da jornada escolar. Na escola, este processo se materializou através da racionalização curricular, e com ela, da seleção e distribuição do conhecimento em séries, aulas, lições e horários, visando incutir desde a infância hábitos de ordem, pontualidade e aproveitamento máximo do tempo, importantes elementos para a vida adulta. Nesse sentido, os programas de ensino, também, se tratam de uma construção histórica e cultural, de intervenção e controle social.

A racionalização do tempo escolar no ensino primário maranhense, no período em estudo, se deu, do ponto de vista normativo, através da Lei Estadual nº 2.353 de 25 de março de 1964. Obedecendo a determinação nacional de obrigatoriedade e gratuidade do atendimento a todos os menores com idade entre 7 e 14 anos (Art. 21), garantia-lhes, ainda, o

direito de o receberem em até 6 anos. O período escolar deveria transcorrer, nas escolas primárias estaduais, em no mínimo, 160 dias letivos, distribuídos em não menos de 20 horas semanais de atividades de classe (Art. 25).

Do ponto de vista pedagógico, o novo Programa para o Ensino Primário buscou garantir esta racionalização do tempo e dos processos educativos através da definição de um conjunto de orientações metodológicas e da prescrição de conteúdos. Estes elementos, juntamente com a ação do professorado, deveriam promover a educação da criança, e o desenvolvimento social do Estado e da Pátria (MARANHÃO, 1964b).

O Programa para o Ensino Primário foi organizado para que este nível fosse oferecido em cinco séries anuais, sendo prevista para a última série, a ampliação dos conhecimentos adquiridos nas séries anteriores e a iniciação em técnicas de artes aplicadas, adequadas ao sexo e à idade, conforme expresso na LDB nº 4.024/61 (Art. 26, parágrafo único) e na Lei Estadual nº 2.353 de 25 de março de 1964 (Art. 23, “c”). Em seu conjunto, apresentava os objetivos, as orientações metodológicas e a prescrição dos conteúdos para cada série, estruturados a partir das seguintes disciplinas:

-Língua Pátria (linguagem oral, leitura, composições criadoras, composições práticas, escrita, ortografia, gramática e literatura)

-Matemática

-Estudos Sociais

-Ciências Naturais e Higiene

-Música

-Artes Industriais/Trabalhos Manuais

-Educação Física

Antes de indicar *para quê, o quê, e como* se desenvolveria o ensino na escola primária no decorrer das cinco séries, as professoras apresentaram na primeira parte do Programa, um conjunto de orientações para o denominado **período de iniciação**, que correspondia ao trabalho inicial antes do estudo das lições propriamente ditas. Referia-se aos métodos e processos de aquisição da leitura e escrita, que deveriam “[...] estar relacionados à personalidade do aluno e à maneira de ser do professor [...]” (MARANHÃO, 1964b, p.5).

Atribuía à habilidade do/a professor/a o sucesso no processo de aprendizagem da criança. Para o ensino da leitura, indicavam a utilização de dois métodos: analítico e sintético. As professoras orientavam a utilização dos métodos de forma paralela, já que “[...] o plano mental, não oferece, tal como o físico, possibilidades de análise e de síntese como processos separados e independentes” (MARANHÃO, 1964b, p. 5).

No plano mental analisa-se, destaca-se, separa-se para reunir, ligar, para melhor organizar e compreender. É compreensão, é síntese, é fusão de elementos mentais num todo orgânico.

Assim, quem ensinou a ler sabe perfeitamente que só será lícito falar em adotar um ou outro método, no início da aprendizagem visto como, à medida que esta progride, os processos de análise e de síntese se entrelaçam e se interpenetram, impondo a aplicação de um processo eclético (MARANHÃO, 1964b, p. 5).

De acordo com as professoras, era preciso considerar no processo de aprendizagem, as noções de “interesses comuns” e a “evolução dos interesses” da teoria do médico e psicólogo suíço Édouard Claparède (1873-1940). Esta noção já havia sido também apresentada no século XIX por Johann F. Hebart, e foi revista no século XX por Decroly e Ferrière, no intuito de enfatizar que as disciplinas escolares deveriam ser estudadas de forma integrada e orientadas por questões de interesse geral das crianças (VIDAL, 2000).

Para Claparède, era necessário estimular na criança o interesse ativo pelo conhecimento, e para que isso ocorresse, os educadores precisavam considerar que a construção da aprendizagem se dava por etapas, e por isso precisavam do mínimo de conhecimento sobre o funcionamento da mente infantil. No Programa em estudo, as professoras enfatizaram estas etapas para a compreensão do processo de ensino-aprendizagem na escola primária: “fase egocêntrica – socialização; tendência à fantasia e ao irreal – real; tendência à destruição – construção; fase sincrética: global e confusa – análise; material e concreta – símbolos” (MARANHÃO, 1964b, p.7).

O Programa apresentava ainda, para o período de iniciação, algumas orientações para a realização das atividades com a 1ª série. Depois da aplicação dos testes de ABC, para a aprendizagem da leitura era necessário criar condições favoráveis que passavam pela:

- a) preparação de atividades que despertassem o interesse e fossem agradáveis: ouvir, ler e contar histórias; dramatizar histórias e fatos da vida real (da vida escolar e familiar); “fazer coisas” (desenho, modelagem, recortes); manusear livros e gravuras; cuidar de plantas e animais; jogos e brinquedos; exercícios ritmados por cantos e palmas; marchas.
- b) preparação do ambiente, que deveria oferecer o máximo de elementos para leitura: cartazes ilustrados; figuras; conselhos; cartazes com as cores e respectivos nomes; barras de ornamentação da sala de aula; construção de brinquedos (animais, casa, mobiliário, etc); confecção de jogos de leitura para serem usados posteriormente; jardinagem e horticultura.
- c) ampliação dos meios de expressão, através do relato de histórias, da dramatização, do desenho, da modelagem.

As situações de aprendizagem se dariam não apenas pela observação, como propunha o método intuitivo, mas também, pela experimentação, pelo “fazer”. Com a Escola Nova, os materiais escolares ganharam maior importância na construção experimental do conhecimento. Segundo o Programa, era o período de iniciação que daria às crianças certo grau de desenvolvimento emocional, mental e social para assegurar-lhes um bom êxito na aprendizagem. Para tanto, além de ter em vista no planejamento algumas das atividades sugeridas acima, a professora deveria ser “carinhosa, jovial, dinâmica e principalmente boa observadora para conhecer bem seus alunos e poder orientá-los em suas dificuldades” (MARANHÃO, 1964b, p.20). Dentre os objetivos previstos para o período de iniciação ou “preparatório” estavam:

- 1.Ambientar o aluno na escola;
- 2.Conhecer a base de experiências que já possui;
- 3.Educar os sentidos;
- 4.Enriquecer as experiências;
- 5.Desenvolver o pensamento e a linguagem;
- 6.Favorecer a formação de bons hábitos;
- 7.Formar atitudes favoráveis à aprendizagem (MARANHÃO, 1964b, p. 20).

As recomendações chamavam a atenção ainda para a importância de a professora conhecer o estado de saúde das crianças, suas condições físicas, possíveis deficiências visuais e auditivas, bem como buscar conhecer a família, seu meio ambiente, promover reuniões com os pais, a fim de integrá-los na vida da escola e pedir-lhes sua contribuição. Desse modo, a professora se tornaria a principal mediadora do processo de aprendizagem que previa o desenvolvimento integral da criança, e que passaria não somente pela dimensão cognitiva, mas também socioafetiva, nas relações estabelecidas no ambiente escolar. Uma das primeiras atividades previstas para a socialização da criança na escola eram as excursões internas:

A criança precisa conhecer toda a escola em que estuda, assim como as diversas pessoas que nela trabalham, desde a diretora até as serventes, pois todos são necessários. A professora deverá inculcar no espírito dos alunos o valor da responsabilidade de cada funcionário da escola. (MARANHÃO, 1964b, p.22).

No que concerne ao ensino de **Língua Pátria**, as orientações gerais indicavam que este conhecimento na escola primária deveria:

[...] integrar o educando nos problemas gerais da comunidade, na parte referente à ilustração e cultura. Sendo matéria auxiliar, relaciona-se, intimamente, com as demais disciplinas, porquanto todas as idéias que constituem o saber humano são apresentadas da Linguagem, nas mais variadas formas. Deve-se despertar na criança a sensibilidade para a Língua Pátria, o desejo de aprimorá-la sempre mais. Como meio auxiliar, a escola deve levar o educando a apreciar devidamente a linguagem em diferentes fontes de informação escrita,

interpretar o material consultado para bem elaborar o pensamento e transferir essa apreciação para a forma escrita.

A Linguagem apresenta-se como fator de informação, fonte recreativa por excelência e caminho seguro de comunicação, objetivando o perfeito entendimento humano através de palavras faladas e escritas (MARANHÃO, 1964b, p.9).

E para que a experiência do entendimento humano através das palavras faladas e escritas fosse vivenciada na escola, o Programa indicava quais hábitos deveriam ser criados para o aprendizado da leitura e da escrita. Para cada série, a lista de hábitos a ser adotada voltava-se para o desenvolvimento da expressão oral e escrita não apenas exigências cognitivas, mas também físicas, de disciplinamento corporal, a exemplo das designadas para a 1ª série:

- ler sem apontar as palavras;
- ler sem balançar o corpo ou a cabeça;
- ler sem mover os lábios, quando fôr leitura silenciosa;
- sentar-se corretamente ao escrever;
- escrever de modo legível
- conversar sem elevar a voz demasiadamente;
- falar, quando chegar a sua vez;
- zelar e conservar o material de leitura (MARANHÃO, 1964b, p.9-10).

Escolarizar o ato de escrever implicava, também, empreender a escolarização do corpo do/a aluno/a, que precisava aprender a posição adequada e a forma correta apresentada pela escola primária (VIDAL; GVIRTZ, 1998). No ensino sucessivo, ensinava-se primeiro a ler e depois escrever; com o ensino simultâneo, a aprendizagem da leitura e escrita passou a acontecer ao mesmo tempo. De acordo com Vidal (2000), com o escolanovismo, as mudanças ocorridas no ensino da leitura e escrita foram orientadas por uma economia do tempo. A leitura silenciosa, mais ágil e individualizada, emergiu como alternativa para as novas exigências apresentadas ao leitor: não apenas decodificar, mas compreender; mais do que interpretar, produzir; ampliar, pela experiência individual de leitura, o universo de informações em curto período de tempo. No caso da escrita, quanto mais rápida, legível e clara ela fosse, mais eficiente e moderna.

O ensino da leitura na escola sofreu significativas mudanças orientadas pelo desenvolvimento de estudos científicos sobre o assunto e pela percepção por parte da administração pública e do professorado de que nem sempre um aumento do número de crianças nas salas de aula correspondia a um aumento na quantidade das que alcançavam a alfabetização.

Vidal e Gvirtz (1998) afirmam que, durante um longo tempo, a falta de leis gerais para o ensino primário contribuiu para fazer das cartilhas e dos cadernos de caligrafia uma prática cotidiana nas escolas brasileiras, garantindo certa homogeneidade no ensino da escrita

e da leitura. No entanto, apesar do intenso mercado editorial de cartilhas até finais dos anos 1980, a apropriação de pressupostos escolanovistas pelas professoras, na experiência em sala de aula, permitiu um redimensionamento das práticas e do ensino da escrita e da leitura, com a apresentação de propostas mais autênticas e contextualizadas²⁷.

O ensino de letras isoladas, a repetição de textos memorizados, e a leitura expressiva ou oral, foram cedendo espaço para outras práticas e métodos. O Programa em estudo, além de definir os conteúdos de ortografia e gramática aplicada, a serem estudados, oferecia para cada série, uma extensa lista de sugestões de atividades para o desenvolvimento da expressão oral e escrita, acompanhadas das orientações para desenvolvê-las no trabalho de sala de aula.

Estas atividades deveriam partir de questões da realidade das crianças, como por exemplo, a confecção de calendários ou cartazes com os nomes dos auxiliares da classe manuseados pelas próprias crianças:

Imagem 1 – Calendário

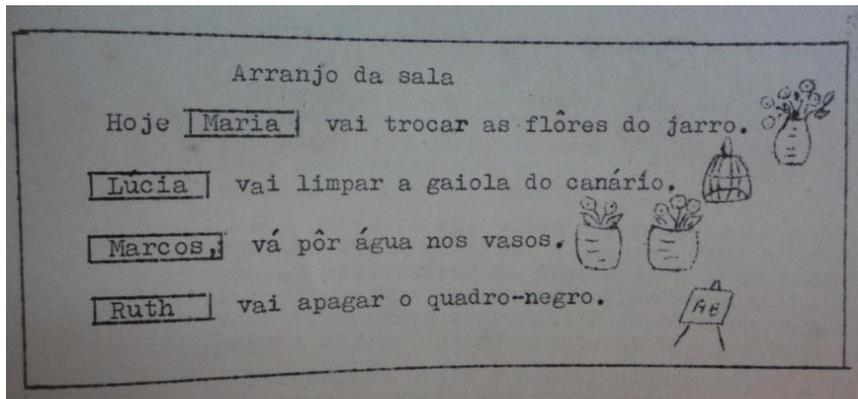
Exemplo:

Ano	1. 964
Mês	Março
Dia do mês	16
Dia da semana	Quinta-feira

Fonte: MARANHÃO (Estado). Secretaria de Estado dos Negócios de Educação e Cultura. Departamento de Educação. Setor de Estudo e Pesquisa Educacional. **Programa para o Ensino Primário das Escolas do Estado do Maranhão**. São Luís: SENEC, 1964.

²⁷ A exemplo dos livros didáticos e cartilhas de autoria de professoras primárias maranhenses, publicadas na primeira metade do século XX: o *Livro de Lúcia* (da Prof^a Rosa Castro, publicado em 1924); a *Cartilha de Luiz* (da Prof^a Zuleide Bogéa, publicado em 1929); a cartilha *Brincando Aprenderemos* (da Prof^a Zoé Cerveira, em parceria com as alunas da 2^a e 3^a séries da Escola Normal, em 1946) (MOTTA, 2003).

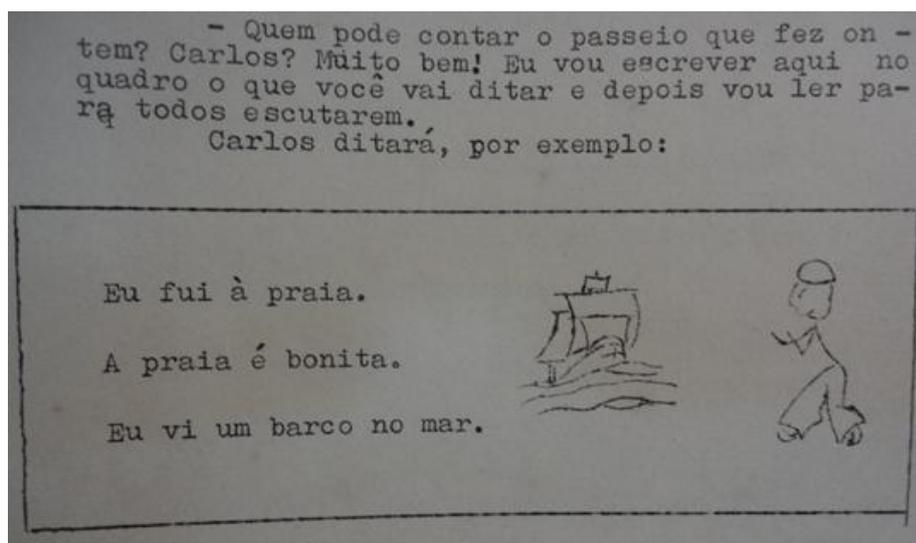
Imagem 2 – Arranjo da sala de aula



Fonte: MARANHÃO (Estado). Secretaria de Estado dos Negócios de Educação e Cultura. Departamento de Educação. Setor de Estudo e Pesquisa Educacional. **Programa para o Ensino Primário das Escolas do Estado do Maranhão**. São Luís: SENEC, 1964.

A partir do 2ª série, para o desenvolvimento da linguagem oral, além das conversas e discursões de experiências vivenciadas na escola ou orientadas pela professora a partir do estudo de um problema, estavam previstas também a realização de relatórios, de auditórios orais e declamação de poesias. Para a 1ª série, eram indicados os ditados, que também deveriam partir de experiências vividas pelas crianças, que as contavam para que a professora pudesse fazer o registro e posteriormente motivá-las a ler e a fazer cópia.

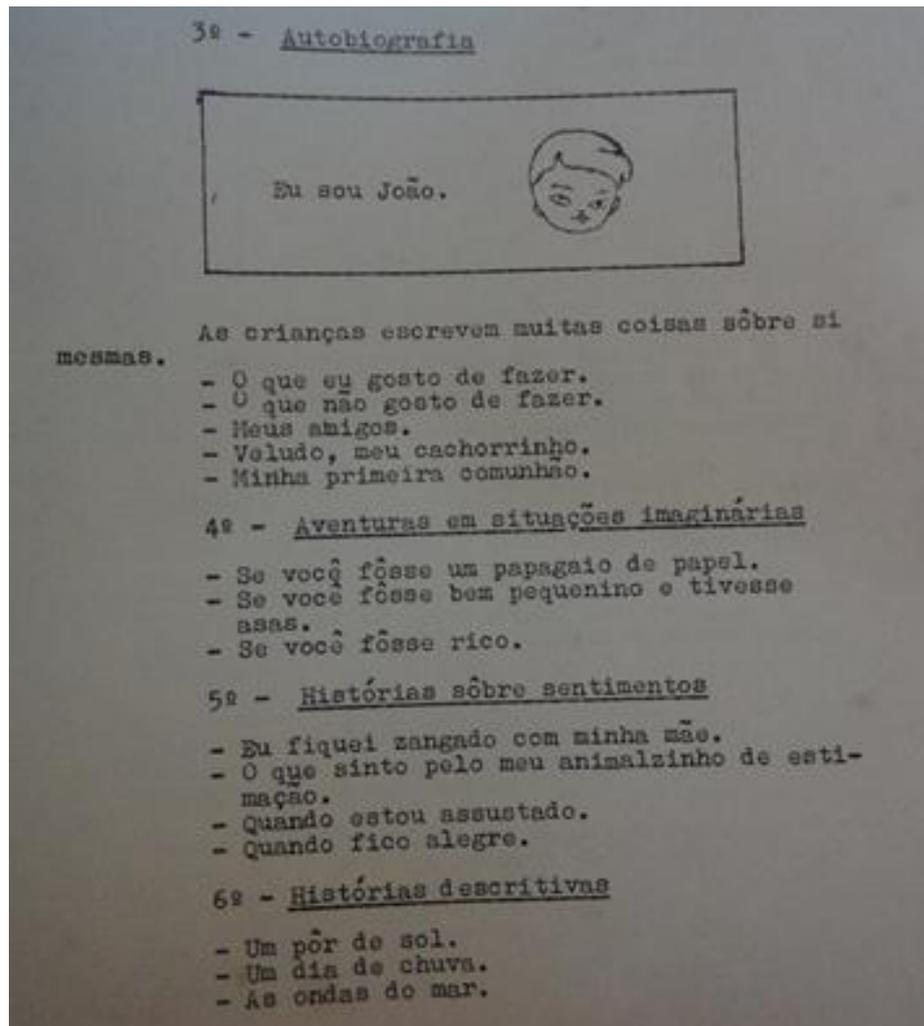
Imagem 3 – Atividade de ditado para 1ª série



Fonte: MARANHÃO (Estado). Secretaria de Estado dos Negócios de Educação e Cultura. Departamento de Educação. Setor de Estudo e Pesquisa Educacional. **Programa para o Ensino Primário das Escolas do Estado do Maranhão**. São Luís: SENEC, 1964.

Nas atividades denominadas “composições criadoras”, a professora deveria orientar os/as alunos/as que já haviam adquirido o domínio da leitura e escrita para produção de seus próprios textos, motivados pela demonstração de uma gravura, de histórias contadas previamente, ou de elementos do universo infantil:

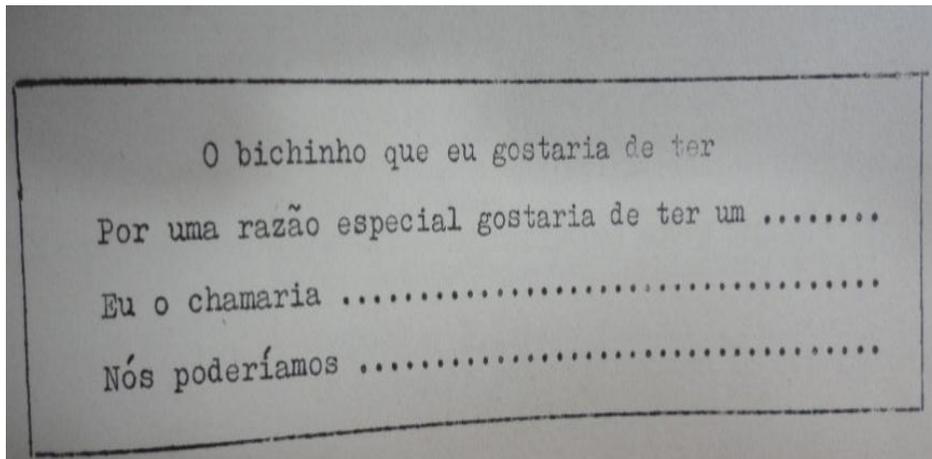
Imagem 4 – Composições criadoras



Fonte: MARANHÃO (Estado). Secretaria de Estado dos Negócios de Educação e Cultura. Departamento de Educação. Setor de Estudo e Pesquisa Educacional. **Programa para o Ensino Primário das Escolas do Estado do Maranhão**. São Luís: SENE, 1964.

Para aquelas crianças que ainda não possuíam o domínio da leitura e escrita, deveriam ser planejadas as “composições não criadoras”, iniciadas pela professora, para serem completadas pelos alunos:

Imagem 5 – Composições não criadoras

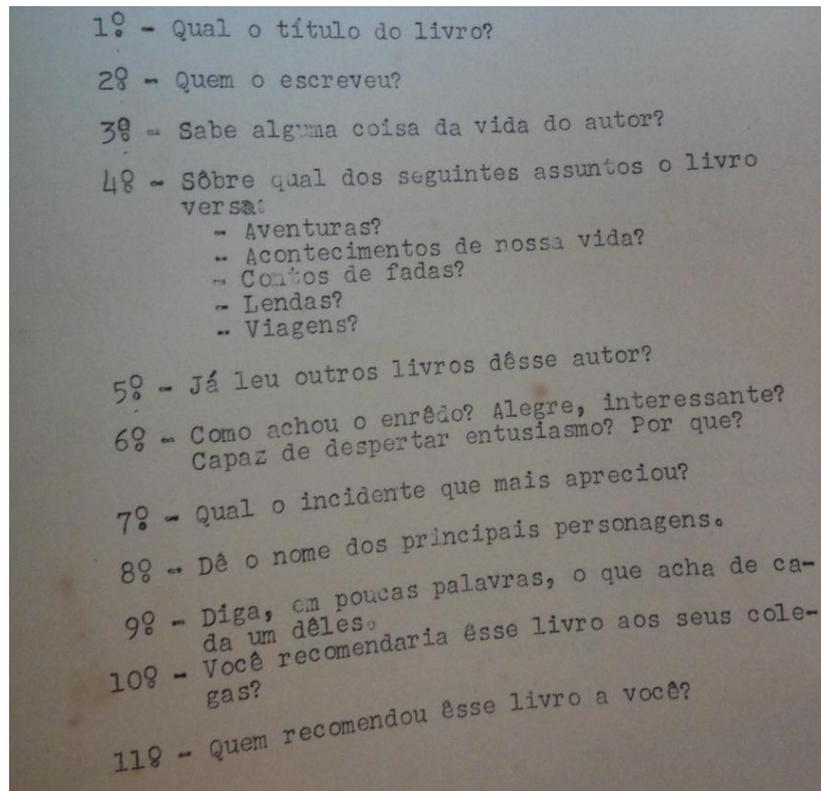


Fonte: MARANHÃO (Estado). Secretaria de Estado dos Negócios de Educação e Cultura. Departamento de Educação. Setor de Estudo e Pesquisa Educacional. **Programa para o Ensino Primário das Escolas do Estado do Maranhão**. São Luís: SENE, 1964.

Dentre os pressupostos do movimento renovador, a leitura silenciosa despontaria como o modo mais conveniente, porque permitia ao leitor não apenas fazê-la num ritmo maior e mais extenso, mas melhor selecionar, compreender, registrar e fixar as informações. Para tanto, a escola pública primária precisou colocar à disposição dos/as alunos/as um maior número de livros, em lugares de fácil acesso, e em ambientes atrativos. Dentre as iniciativas promovidas por educadores/as escolanovistas para a disseminação de novos hábitos de leitura estavam: a “[...] criação dos clubes de leitura, a instituição da festa do livro nas escolas primárias; a realização de inquéritos sobre leitura por diversas entidades [...] e avaliação dos livros infantis pelas Diretorias de Instrução Pública” (VIDAL, 2000, p. 507).

De acordo com o Programa para o Ensino Primário, a literatura infantil deveria ser iniciada desde o jardim de infância. O ensino da literatura deveria aguçar o senso crítico, levando-os ao crescimento emocional, intelectual e espiritual. No ensino primário, especialmente para a 4ª e 5ª séries, dentre as atividades recomendadas, estava a organização do Grêmio da Literatura. Nestas séries, “para desenvolver o senso crítico e habituar a criança a tirar do que lê todo o proveito” (MARANHÃO, 1964c, p. 49) a professora deveria organizar questionários conforme o exemplo a seguir:

Imagem 6 – Roteiro para leitura



Fonte: MARANHÃO (Estado). Secretaria de Estado dos Negócios de Educação e Cultura. Departamento de Educação. Setor de Estudo e Pesquisa Educacional. **Programa para o Ensino Primário das Escolas do Estado do Maranhão**. São Luís: SENEC, 1964.

O ensino da **Matemática** deveria ser ministrado em caráter real, concreto e prático, oferecendo às crianças conhecimentos e habilidades relacionadas aos assuntos de quantidade e de número (aritmética), de forma, posição e extensão (geometria), para resolverem situações-problemas do dia a dia, familiarizando-as com as atividades econômicas da vida social (comércio, negócios bancários, associações e etc.). Além disso, a aprendizagem destes conhecimentos deveria dar-se de forma paralela ao da Linguagem, já que ler e escrever era a condição para o progresso na disciplina (MARANHÃO, 1964b).

Para as professoras, o modo como a criança aprendia, seus tempos e ritmos, deveriam estar no centro do processo pedagógico. Nesse sentido, ao apresentarem uma extensa prescrição de conteúdos matemáticos, afirmavam que, como o Programa era apenas um guia, a professora não precisaria acelerar o estudo dos mesmos para dar conta de lecionar a matéria programada para cada série.

A escola primária de nossos dias deve ser democratizada e prática, com a finalidade de dar à criança oportunidade de num currículo de 5 ou 6 anos, aprender tudo o que

puder, porém só aquilo que puder, dentro das possibilidades de suas aptidões e capacidade pessoal (MARANHÃO, 1964b, p. 57).

Sobre a forma de ensinar a matemática, as professoras diziam que, além de ministrar as noções essenciais, com emprego real na vida prática, a docente não poderia esquecer, entre os objetivos de sua atuação,

[...] aqueles de educação na criança, desenvolvendo e criando nela os hábitos apropriados e que tenham influência sadia no seu futuro: hábitos de ordem, asseio, legibilidade e boa apresentação dos trabalhos, gosto pelas atividades da aprendizagem de matemática, prontidão e segurança nos trabalhos que fizer, terminar sempre o que começou e procurar saber aquilo que não conseguiu compreender. Então o professor, durante o processamento das atividades do ensino e desenvolvimento realizado dos hábitos indicados, irá fazendo, diariamente, a observação individual de seus alunos, conhecendo-os cada vez melhor, estudando-os e descobrindo suas aptidões e também seus pontos fracos e que requerem providências diversas (MARANHÃO, 1964b, p. 57).

Recomendava-se ainda, como meio auxiliar para o ensino da matemática, a aplicação dos “testes pedagógicos”, elemento que contribuiria para avaliar a aprendizagem da turma e saber como intervir nas dificuldades encontradas pelos alunos. Dentre as atividades previstas para o estudo dos conteúdos indicados pelo Programa, estavam exercícios escritos e práticos, como por exemplo, de compra e venda, passar e receber troco, contas recibos; o uso de materiais como fitas, tiras de papel, fichas, frutas, jogos, tabuadas; para organização de problemas, o uso de jornais, anúncios e revistas.

O professor deve evitar desperdício de tempo e procurar empregar um só processo nas operações de cálculos diversos, adotando o que lhe parecer mais acessível e eficiente [...].
Os problemas não devem conter assuntos alheios aos interesses dos alunos nem números astronômicos que possam criar situação artificial e em que eles nunca se verão colocados e sim assuntos e dados que os coloquem sempre em situação real (MARANHÃO, 1964b, p. 81).

Sobre a utilização da tabuada, as professoras indicavam que seu uso fosse associado ao desenvolvimento de jogos que exigiam rapidez no acerto dos resultados, para que, pela prática, as crianças aprendessem os resultados de cor, sobretudo nos anos finais do ensino primário (4^a e 5^a séries), em que o domínio das quatro operações era uma das principais habilidades requeridas.

Para o ensino de **Estudos Sociais**, o Programa incluía os conhecimentos de história, geografia e civismo. As professoras reconheciam que esta parte do Programa poderia não atender algumas especificidades locais, especialmente das escolas do interior do Estado, pois o tempo havia sido muito limitado para elaboração da mesma. Dessa maneira, indicavam

que o estudo sobre a localidade deveria anteceder os conteúdos definidos para cada série do ensino primário.

Dentre os objetivos para o ensino desta disciplina nas escolas primárias estaduais estavam:

- a) Socializar o aluno de modo que possa compreender a influência do homem, no meio em que vive e na importância como membro da comunidade de uma sociedade democrática;
- b) Possibilitar-lhe meios para a formação de sua personalidade;
- c) Capacitá-lo a compreender o valor e a dignidade do trabalho humano como fonte integrante do desenvolvimento sócio-econômico de uma comunidade;
- d) Auxiliá-lo a perceber que o regime político atual do Brasil resulta da sucessão de fatos históricos, situando-os ao século e associando-os a acontecimentos universais, despertando-lhes o sentimento de gratidão pelos homens que nos legaram uma herança cultural;
- e) Desenvolver-lhe o sentimento de amor a Deus e à humanidade;
- f) Dotá-lo de meios para que tenha consciência do valor da higiene física, mental e moral, como fator positivo da saúde (MARANHÃO, 1964b, p.99).

Para que estes objetivos se concretizassem, a disciplina incluía o estudo dos seguintes temas:

1ª série: O aluno. A família. A escola. A relação entre o lar e a escola;

2ª série: Localidade (em relação à escola e à casa do aluno). O Município (governo, aspectos físicos, recursos econômicos, meios de comunicação, meios de transporte, agências de saúde, educação, aspectos culturais, lazer, comércio). Comparação entre fatos históricos do município e do Brasil;

3ª série: O Estado do Maranhão (governo, litoral, zonas fisiográficas, comunicação, situação econômica, aspectos culturais, saneamento). O Maranhão no mapa do Brasil (aspectos históricos);

4ª série: O Brasil (divisão política, características regionais, aspectos físicos, econômicos, históricos, sociais, culturais, governo atual). O Brasil no continente americano (aspectos históricos e físicos sobre o continente americano; intercâmbio dos países americanos com o Brasil);

5ª série: O Brasil em relação ao mundo (aspectos históricos, do descobrimento à República). O Brasil na época atual (governo; Constituição; os três poderes; serviço público; a inter-relação comercial e cultural do Brasil com outros países; a união Pan Americana; Região Nordeste). O Brasil e sua cultura (língua; religião; raças formadoras; símbolos da Pátria; brasileiros que se distinguiram nas ciências, letras e artes).

Apesar de a LDB 4.024/61 nada ter mencionado sobre o ensino de orientação cívico-patriótica, esta sempre foi elemento presente na cultura escolar, perpassando na

maioria das atividades escolares. No caso do Programa, o que se observa, é que os conhecimentos de história e da geografia foram aglutinados em uma só disciplina, que para cumprir seus objetivos no ensino primário, partiriam sempre de uma compreensão da realidade local, dos espaços mais próximos e conhecidos pelas crianças, para chegar ao nacional, e depois, mundial. O meio físico, objeto de estudo da geografia, além de ser descrito, passava a ser explicado por meio do uso de mapas em relevo, globos, atlas, dentre outros.

No caso do ensino dos conteúdos relacionados à história, a prescrição e sequência em que foram organizados revelam a tendência predominante no ensino do tradicional entendimento do processo histórico como uma sucessão de fatos. Visavam desenvolver os sentimentos de nacionalidade através dos bons exemplos, que nas aulas as crianças tomavam conhecimento pelo estudo da biografia de homens reconhecidamente ilustres para a história do país e do estado (SOUSA, 2008).

Os conteúdos de estudos sociais deveriam ser trabalhados de maneira correlacionada, nas aulas de artes, música, educação física, religião e trabalhos manuais. Consistiriam em audição e interpretação de hinos (nacional, maranhense, à bandeira, do município) e de outras composições nacionais e maranhenses; produção de cartazes e mapas murais com representações gráficas do Maranhão e do Brasil; a realização de jogos, trabalhos em equipe, observação e reflexão de fatos da vida cotidiana, além da organização de festas nas datas comemorativas.

Ao contrário das festas do calendário oficial, em que, tempo livre e tempo de trabalho se contrapunham, as festas realizadas na escola se constituíam em tempo de trabalho educativo, tempo de aprendizagem, sendo reservado para estas, espaço especial no calendário escolar (SOUSA, 1999). As festas escolares, de um modo geral, marcavam (e ainda marcam), ritos de passagem e renovação: do período de aula e de férias; da aprovação para a série seguinte; da mudança de uma fase para outra no desenvolvimento físico, cognitivo, afetivo e social dos/as educandos/as.

As festas ganhavam maior importância quando ligadas a comemorações cívicas. De acordo com Sousa (1999), ao tornar as datas cívicas uma atividade escolar, o Estado fez da escola primária um instrumento de perpetuação da memória nacional. Desse modo, todas as disciplinas escolares, e de maneira especial, a de Estudos Sociais, deveriam contemplar em seus temas e conteúdos, tempo para preparação e realização de atividades que também cumprissem com esta finalidade, como se pode observar nos conteúdos prescritos e orientações contidas no PEPPEM.

No que concerne ao **Ensino Religioso**, a Lei nº 4.024/61 determinava a presença da disciplina nos horários das escolas oficiais, mas tornava a matrícula facultativa (Art. 97). A formação da classe para ensino da mesma independia do número de alunos, devendo ser ministrada de acordo com a confissão religiosa manifestada pela criança ou por seus responsáveis. A lei determinava ainda que o registro do professorado para este ensino seria realizado perante autoridade religiosa respectiva (§1º e 2º), mas, ao tratar do programa de ensino, o Parecer nº 77 de 15 de junho de 1962, definia que ficava a critério do professor ou da escola, e não da autoridade eclesiástica.

Sobre o ensino religioso nas escolas primárias maranhenses, a Lei Estadual nº 2.353 de 25 de março de 1964, repetiu a determinação da lei maior, mas no que concerne ao programa de ensino da disciplina, nada se referiu. O PEPEM não reservou uma parte específica para tratar da disciplina, apenas a define como uma atividade correlata aos conteúdos de estudos sociais.

Para o ensino de **Ciências Naturais e Higiene**, nos três primeiros anos da escola primária os conteúdos desta disciplina foram organizados em torno de conhecimentos relativos ao corpo humano (sentidos; divisão e função de órgãos e aparelhos; hábitos de higiene) e aos animais (espécies, reprodução, preservação, utilidade). Na 4ª série, além destes temas, era previsto o estudo dos corpos celestes, de fenômenos naturais e sua influência na vida humana (sol, planetas, raios e movimentos, contagem do tempo), e dos minerais (fontes e utilização).

Na 5ª série, a revisão e ampliação dos conteúdos estudados nas séries anteriores vinham acompanhadas do estudo e aplicação das grandes invenções (eletricidade, telefone, telégrafo, rádio, televisão, imã, balança e bússola; calor, som, termômetro e sua aplicação). Ao final do curso primário, o ensino da disciplina deveria levar o aluno a adquirir “[...] hábitos, atividades e experiências que lhes permitam tomar deliberações pessoais, escolher novos rumos a seguir, e, se preciso, ingressar na vida social como elemento útil a si, à família, à sociedade e à nação” (MARANHÃO, 1964b, p.110-111).

Para aprendizagem de tais conhecimentos, era necessário, de acordo com as professoras, que a escola primária desse uma nova orientação ao ensino das ciências naturais, evitando a memorização:

É preciso que os alunos sejam levados a descobrir e a utilizar as causas e os efeitos das forças e riquezas naturais.

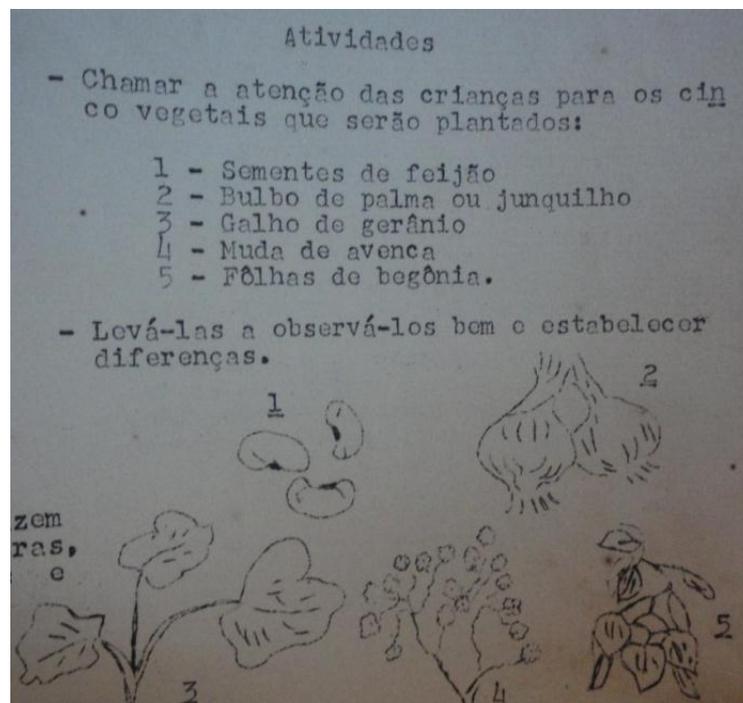
A criança, mais do que o adulto, é dotada de maior grau de curiosidade em conhecer o mundo em que vivemos. Ao entrar na escola, leva hábitos e aprendizagens adquiridos no lar e no meio em que ela vive.

[...]

Todas as atividades sugeridas só terão valor educativo se foram aplicadas com o interesse, observação e execução dos alunos, que devem ser levados a dizer o que querem e o que podem realizar (MARANHÃO, 1964b, p.110).

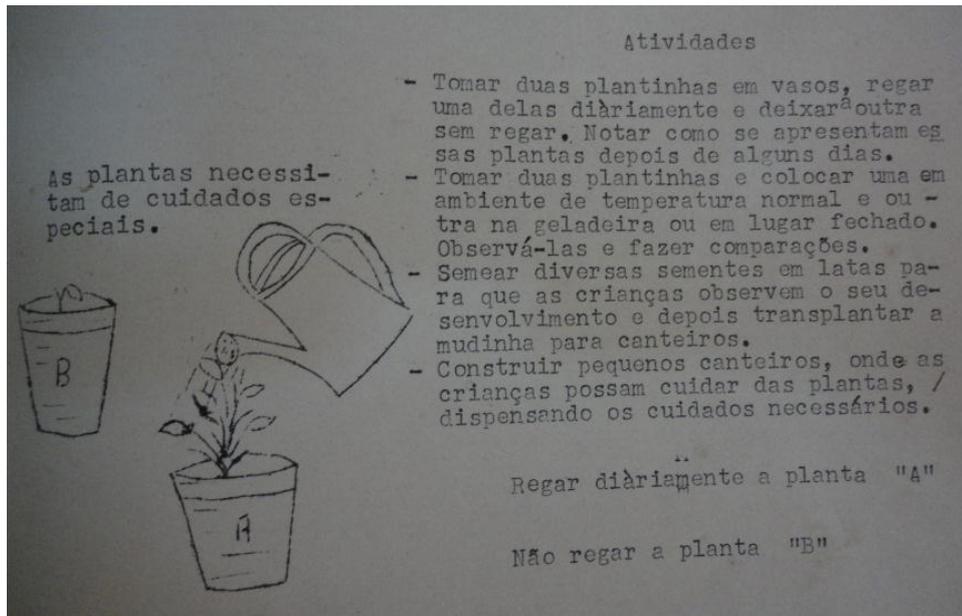
Para os educadores escolanovistas, o ensino das ciências naturais na escola primária deveria levar os alunos à observação, experimentação e identificação das características e propriedades dos elementos da natureza. Os materiais coletados em excursões, ou trazidos pelas crianças, se transformavam em objeto de estudo e experimentação da pesquisa científica: potes de plantas em germinação; insetos para dissecação; tabuleiros de areia para modelagem, dentre outros (VIDAL, 2000). Sugeria-se também, como estímulo ao aprendizado, a organização de museus escolares, em sala de aula, formado por materiais recolhidos, trazidos ou produzidos, que poderiam ser posteriormente modificados, conforme o centro de interesse das crianças. A respeito destes princípios, as imagens abaixo demonstram bem sua presença nas atividades indicadas para o ensino da referida disciplina no Programa em questão:

Imagem 7 – Atividade de Ciências Naturais



Fonte: MARANHÃO (Estado). Secretaria de Estado dos Negócios de Educação e Cultura. Departamento de Educação. Setor de Estudo e Pesquisa Educacional. **Programa para o Ensino Primário das Escolas do Estado do Maranhão**. São Luís: SENEC, 1964.

Imagem 8 – Cuidados com Plantas

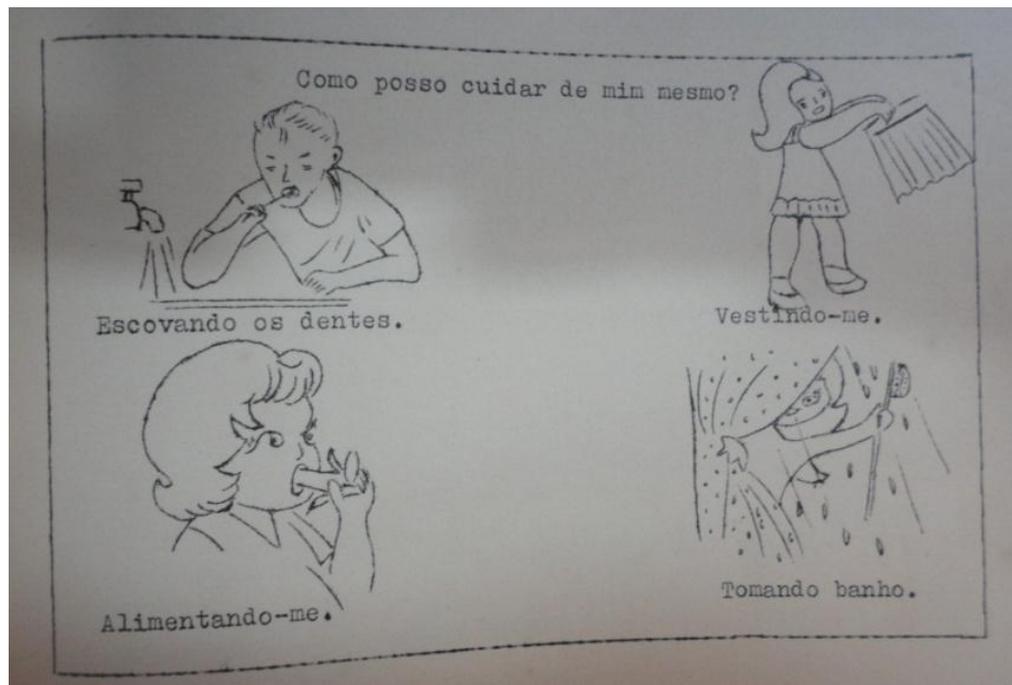


Fonte: MARANHÃO (Estado). Secretaria de Estado dos Negócios de Educação e Cultura. Departamento de Educação. Setor de Estudo e Pesquisa Educacional. **Programa para o Ensino Primário das Escolas do Estado do Maranhão**. São Luís: SENEC, 1964.

Estas atividades expressavam os princípios de um ensino baseado na experimentação, que buscava adaptar os elementos da cultura científica à compreensão infantil, refazendo na escola os passos do trabalho científico comumente desenvolvido em laboratório. O cuidado com as prescrições metodológicas davam sinais das históricas dificuldades que a maioria do professorado primário enfrentava com o ensino dessa disciplina, visto que não tinham formação específica (quando não possuíam nem a formação no magistério) para lecionar com propriedade os conteúdos desta área de conhecimento definidos para cada série (SOUSA, 2008).

Para as professoras, a distribuição dos conteúdos nas séries e na ordem em que apareciam, era apenas uma orientação sistematizada, podendo, no entanto, haver trabalhos em conjunto com outras séries do curso. No mesmo sentido, orientavam que a abordagem dos conteúdos, fosse na medida do possível, em entrosamento com o desenvolvimento das outras disciplinas da série, a exemplo da utilização de temas ligados à higiene corporal para o desenvolvimento da expressão oral e escrita nas aulas de língua pátria:

Imagem 9 – Hábitos de higiene



Fonte: MARANHÃO (Estado). Secretaria de Estado dos Negócios de Educação e Cultura. Departamento de Educação. Setor de Estudo e Pesquisa Educacional. **Programa para o Ensino Primário das Escolas do Estado do Maranhão**. São Luís: SENEC, 1964.

Considerando que a maior parte do professorado maranhense não era especializada para o ensino da **Música** na escola primária, a prescrição dos conteúdos e das atividades para esta disciplina foi organizada, para cada série, em duas partes: a primeira, para professores/as não especializados no ensino da música; a segunda, para professores/as especializados. Com ou sem conhecimento especializado para tal ensino, os/as professores/as das escolas primárias estaduais deveriam despertar o interesse e o gosto de seus alunos pela música, fazendo-os “[...] aprender a ‘ouvir’ e apreciar os bons autores, cantar sem gritar, nem forçar a voz; [...] apreciar e interpretar a música com arte [...]” (MARANHÃO, 1964b, p.203).

Todos os números deveriam ser cuidadosamente selecionados, de modo que a ideia, a forma, e a composição musical, fossem adequadas “à idade, natureza e capacidade das crianças” (MARANHÃO, 1964b, p.203). As orientações enfatizavam que a escolha e reflexão sobre as canções ocorressem nas aulas de língua pátria. Uma vez conhecida a letra da composição escolhida, o/a professor/a entoaria a música, sem as palavras, por diversas vezes, e da mesma maneira; em seguida, faria com a letra, para que então, a classe pudesse repetir e

aprender a canção. A utilização dos recursos variava: conforme a formação do/a professor/a, além do tradicional quadro-negro, era indicado o uso de discos, diapasão e piano.

As atividades previstas para cada série incluíam audição de canções infantis, de músicas nacionais e internacionais e hinos; exercícios de respiração, nome e entoação de notas musicais, movimentos rítmicos por meio de palmas, vocalismo, execução orfeônica; jogos e brincadeiras musicadas, dramatizações, noções elementares de história da música, e sobre músicos do Brasil e do Maranhão.

Apesar da diversidade de conteúdos e atividades, os hinos e canções cívicas apareciam com maior predominância em cada uma das cinco séries do ensino primário: Hino Nacional Brasileiro, à Bandeira, à Independência, da Proclamação da República, Maranhense, à Bandeira Maranhense, da Fundação da cidade; “Viva o Brasil”, “Luar do Sertão”, “Canção do Soldado”, “Brasil, país de todos”, dentre outras composições que eram apresentadas nas festas e datas comemorativas.

Para o ensino de **Artes Industriais e Trabalhos Manuais**, o Programa não apresentava objetivos específicos e nenhuma orientação metodológica para as disciplinas; apenas a indicação das atividades que deveriam ser desenvolvidas conforme a idade. Segundo Sousa (2008, p. 65), as atividades de trabalhos manuais e artes industriais foram inseridas nos programas de ensino primário com uma finalidade educativa geral; tratava-se de aprender os princípios gerais do ofício, para desenvolver nas crianças as faculdades intelectuais, físicas e morais, e gosto pelo trabalho.

No que concerne ao Programa ora apresentado, à medida que o/a aluno/a fosse alcançando os últimos anos do curso primário, as atividades iam sendo orientadas para a produção de objetos e artigos utilitários. Apesar do Programa não especificar atividades adequadas ao sexo, os trabalhos manuais consistiam, em sua maior parte, em atividades tradicionalmente associadas ao trabalho feminino: costura e bordado, pintura, aplicação de peças em vestuários e adornos domésticos.

As artes industriais incluíam confecção de brinquedos e artigos de utilidade doméstica e escolar. Nos dois primeiros anos da escola primária, o ensino compreendia atividades de recorte, dobradura, tecelagem, modelagem, pintura, cartonagem e tapeçaria. Nas três séries finais, além destas, estavam previstas produções em cestaria e encadernação, e o uso de materiais como couro, metal, e de matérias-primas regionais e frutos da terra, como vime, carnaúba, taquara, babaçu, búzios, sabugo de milho, dentre outros.

E, por fim, o Programa apresenta para o ensino da **Educação Física** na escola primária maranhense uma extensa relação de atividades (de correr, de sentido, de memória, de

controle, de brinquedos cantados, de esconder, de puxar, de pular, de atirar, de dançar) adequadas às diferentes idades e ao sexo. Ao lado destas, seguem minuciosas orientações metodológicas, conforme as habilidades a serem desenvolvidas em cada faixa etária, agrupadas da seguinte forma (MARANHÃO, 1964b, 209-211):

- **Alunos/as de 7 e 8 anos:** Desenvolver a tendência dramática; dar jogos que desenvolvam a atenção; individualismo acentuado, esforçar-se a professora para o trabalho em cooperação; formar o padrão moral da criança.

- **Alunos/as de 9 e 10 anos:** Desenvolver atitudes favoráveis à saúde; dar jogos que desenvolvam qualidades sociais; desejo de vida em sociedade e de grande atividade; dar oportunidade para jogos ativos.

- **Alunos/as de 10 e 11 anos:** Dar jogos que exijam trabalho mental; ideia de sacrifício/dar jogos que desenvolvam este sentimento; idade de sentimento de justiça forte, desprezo pela covardia/aperfeiçoar o espírito de cidadania e de civismo; escotismo (meninos); bandeirantismo (meninas)/formar clubes.

A LBD 4.024/61 determinava a obrigatoriedade da prática de educação física, que devia ser oferecida até os dezoito anos de idade (Art. 22). No entanto, desde os primórdios da escola primária republicana, esta atividade foi valorizada pelos administradores do ensino público, por conta de potencial normalizador e disciplinador (SOUSA, 2008). De acordo com Nina Rodrigues (1993), durante o Estado Novo, as atividades relativas à educação física nas escolas públicas maranhenses, ficavam em sua maioria a cargo de instrutores de formação militar, que além de ministrarem exercícios físicos, acompanhavam as crianças nos ensaios e nos preparos de desfiles estudantis.

Em geral, a falta de formação específica para lecionar a disciplina, bem como de espaços adequados nas escolas para o desenvolvimento de exercícios e jogos, obrigavam professores/as a realizarem atividades de caráter recreativo, que valorizassem, no plano físico, o movimento do aparelho locomotor (equilíbrio, resistência, postura) e o uso dos sentidos (cores, sons e ritmos), e no plano sócioafetivo, as relações de cooperação e de vida coletiva. Esta realidade foi considerada pelo Programa, a exemplo das seguintes sugestões de atividades para alunos/as de 7 e 8 anos:

De correr: pegador, gato e rato, corrida contrária, bôca de forno, corra “Seu Urso”, trem, grilo, “Seu Lobo”, esquilo sai da toca.

De sentido: côres, a.b.c., cachorro e osso, Jacob e Raquel, bom dia, cabra cega.

De memória: número

De controle: veneno (sem eliminação), mamíferos, aves e peixes.

Brinquedos cantados: ciranda, bom barquinho, Itororó, Pai Francisco, “Já vi uma menina”.

De bola: rolar no círculo, professor, trincheira (sem eliminação), devolver a bola, “A torre”, evitar a bola (um ou dois no centro).

De puxar: o lobo e os pintinhos.

De pular: corrida num pé só, salto em linha, sapo, saltar a vara, atravessar o regato.

De atirar: alvo.

Danças: “LoobyLôo”, amigo perdido, vejo-te.

Dramatizações: exercícios naturais (andar, correr, saltar, fazer pequenos passeios), exercícios imitativos (cavar areia, apanhar flores, colher frutas, juntar laranjas, encher cestos) e exercícios respiratórios (soprar folhas de papel, fazer bolhas de sabão, apagar velas, cheirar flores, imitar o apito da locomotiva, o ruído do avião, o sussurrar da folhagem) (MARANHÃO, 1964b, p. 209-211).

A ampliação e a modernização dos programas escolares acompanharam a renovação didático-pedagógica e administrativa do ensino primário, o que não foi diferente no Maranhão. O PEPEM procurou introduzir inovações na organização do trabalho pedagógico, acompanhando a tendência flexível e liberal da educação, e conseqüentemente, do currículo. Historicamente, o caráter descentralizado da administração do ensino primário fez com que as províncias desenvolvessem a seu modo a educação local. Com a primeira lei de diretrizes e bases da educação nacional, houve uma definição de como se daria a organização deste nível de ensino em todo território, mas não do trabalho pedagógico, garantindo assim, autonomia para cada Estado organizar seu próprio currículo.

De acordo com Sousa (2008), a renovação educacional ocorrida em cada país no ocidente, buscou introduzir modificações nos programas de ensino primário ampliando a formação científica e social. Desse modo, língua materna, matemática, ciências, história, geografia, educação física, instrução moral e cívica, desenho e trabalhos manuais figuraram como conhecimentos válidos para a instrução popular, adquirindo cada um, características conforme a realidade nacional. Através de sua historicidade, foi possível perceber que esta modernização da escola primária deveu-se em grande parte às novas e inúmeras finalidades atribuídas à instrução popular, na virada do século XIX para o século XX.

Se no final do século XIX, intelectuais como Rui Barbosa²⁸ defendiam que a instrução primária deveria ser enriquecida por matérias científicas e de caráter utilitário, visando à construção da nação, à modernização do país e o controle sobre os hábitos e costumes das camadas mais populares, o que se observa ao longo do século XX, e de modo mais intenso, nos anos de 1960, nos discursos dos educadores renovados, é que estas finalidades foram ampliadas. Suas atividades deveriam aproximar cada vez mais a escola do seu meio social, “alongando seu campo de poder e de intervenção sobre a sociedade”

²⁸ O jurista, escritor e político Rui Barbosa (1849-1923), participou das discussões sobre a reforma do ensino primário na Câmara dos Deputados, 1882, na função de relator da Comissão de Instrução Pública e de responsável pela elaboração de um projeto substitutivo ao apresentado pelo Ministro Leôncio de Carvalho, em 1879 (SOUSA, 2008, p. 32).

(SOUSA, 2008, p. 80). Sobre este aspecto, retomamos as palavras daquele que inspirou o início deste capítulo, que bem expressam os propósitos que alimentavam a atuação dos/as muitos/as educadores/as daquela geração, e, sem dúvidas, das mulheres professoras que elaboraram o Programa para o Ensino Primário das Escolas do Estado do Maranhão.

Para Freire (1961), a escola primária deveria não somente formar para responder a demandas econômicas, mas também, demandas mais humanizantes; enfatizava que ele não defendia a profissionalização da escola primária, mas a oferta dos conhecimentos necessários para que o sujeito pudesse se identificar com o seu meio e nele atuar:

[...] e não será como uma sabedoria nacional ou acadêmica, erradamente de teórica às vezes chamada, que iremos preparar nossos meninos, nas cidades como nos campos, para as fábricas, para a universidade ou para a agricultura. Para qualquer que venha sendo o destino, a escola primária que aí está é “veículo inadequado” (FREIRE, 1961, p. 28).

As mudanças ocorridas na educação primária impuseram a necessidade dos/as professores/as ampliarem seus conhecimentos sobre o que ensinar e como ensinar. Era preciso mudar a concepção que o professorado tinha sobre os programas de ensino para que uma pedagogia que se propunha nova, pudesse adentrar de fato a sala de aula. Os livros didáticos desempenharam um importante papel na disseminação dos princípios da Escola Nova nas atividades realizadas durante as aulas. No entanto, para os renovadores da educação, era fundamental a reconstrução dos programas escolares, mas apoiada em bases científicas.

Este trabalho de reordenamento da escola pelo viés curricular, embora geralmente designado a técnicos educacionais, e naquele período, confiado à figura dos inspetores escolares e de diretores de departamento de educação ou escolas, ocorreu, no caso maranhense, sob a responsabilidade de professoras primárias inseridas num contexto mais amplo de condições sociais e políticas em que começavam a emergir diferentes expectativas em relação à mulher e sua atuação no campo educacional.

Nas atuais reflexões sobre o currículo, os/as estudiosos/as têm colocado cada vez mais no centro das discussões a seguinte questão: “quem deve elaborar, e a partir de quais critérios?” Considerando que o referido programa trata-se de um trabalho de autoria de mulheres professoras, dentre outras questões, a experiência feminina e escolar parece elemento fundamental. É perceptível o quanto a visão de quem fez a vivência do cotidiano da sala de aula foi um diferencial no trabalho de orientação pedagógica contido no Programa.

Como coube ao grupo de professoras primárias a tarefa de definir o conhecimento legítimo a ensinar e o como ensinar, elas procuraram conciliar as exigências de um campo cada vez mais ancorado na ciência – o educacional – a uma realidade, em que grande parte

dos principais sujeitos do processo de mudança, eram leigos – os/as professores/as. Tudo indica que a falta de uma formação especializada por parte da maioria do professorado maranhense foi um aspecto considerado pelas professoras que elaboraram o Programa, a exemplo das minuciosas e extensas orientações pedagógicas e metodológicas. Consideraram esta realidade, mas sem perder de vista a originalidade, a sensibilidade e a possibilidade de criação de cada professor/a no exercício de seu ofício e no conjunto de experiências acumuladas no cotidiano escolar.

4 A MULHER INTELLECTUAL PELA VIA DA PROFESSORA

4.1 Para além dos saberes da experiência

Com ampla contribuição no campo pedagógico, a atuação da professora primária é com frequência mais associada aos limites da sala de aula do que a outros espaços. Historicamente, as funções administrativas e técnico-pedagógicas quase sempre foram designadas ao diretor ou inspetor escolar.

O inspetor escolar, bem mais que o diretor, exercia forte controle administrativo e pedagógico sobre a atividade do professorado. Considerado a “mola-mestra” de todo o sistema educacional, tinha a função de inspecionar constante e efetivamente o modo como o processo de ensino-aprendizagem se desenvolvia nas escolas (NINA RODRIGUES, 1993).

De acordo com Nina Rodrigues (1993), nas escolas públicas primárias do Maranhão, nas primeiras décadas do século XX, o serviço de inspeção escolar tornou-se uma prática rotineira, e o inspetor, uma referência no trabalho de orientação pedagógica junto às professoras. Ele se constituiu numa figura “[...] ao mesmo tempo temida, enquanto detentor da autoridade que lhe era conferida e, de certo modo, acatado, pelo ‘saber’ que detinha [...]” (NINA RODRIGUES, 1993, p. 151).

Saber este que, os inspetores escolares maranhenses, muito mais que as professoras primárias, tinham a oportunidade de enriquecer através de viagens e cursos de especialização²⁹ para desenvolver de forma mais eficiente suas atividades técnico-pedagógicas: fazer cumprir a legislação federal relativa ao ensino, assistir aulas e exames, arguir alunos, fiscalizar as sabatinas, apreciar os critérios de atribuição de notas, analisar e elaborar provas, relatar ao então Ministério da Educação e Saúde os trabalhos e procedimentos das professoras, bem como as atividades e o rendimento dos/as alunos/ as. Além destas atribuições, o inspetor escolar deveria inventariar móveis e utensílios, controlar livros de matrículas, informar sobre o estado físico das escolas, e juntamente com os orientadores de disciplinas³⁰, era encarregado de rever os programas escolares (NINA RODRIGUES, 1993).

²⁹ Segundo Nina Rodrigues (1993, p. 148-149), os inspetores maranhenses, durante o período do Estado Novo, participaram de cursos de especialização em Minas Gerais, com vistas a atualizar seus conhecimentos e apresentar inovações educacionais às escolas públicas primárias.

³⁰ Os orientadores de disciplinas examinavam os diários de classe e verificavam o cumprimento dos programas de ensino (NINA RODRIGUES, 1993, p.151).

As novas finalidades atribuídas à escola primária concorreram, ainda que lentamente, para significativas mudanças nas atribuições designadas a professoras primárias, permitindo-as adentrarem novos espaços e tarefas no ensino.

Como já demonstrado no capítulo sobre a constituição histórica da profissão de professora em nosso país, aos poucos, o discurso do magistério feminino como uma atividade de extensão das atribuições maternas e domésticas foram cedendo espaço para um discurso em defesa do profissionalismo, emergindo a partir de então, outras expectativas em torno da mulher professora.

Entre estas expectativas, estavam as defendidas pelos educadores renovados à frente do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, que em última instância, acreditavam ser o/a professor/a, principal agente de mudança cultural, motivo pelo qual ele/as deveriam apropriar-se de conhecimentos científicos que lhes permitissem uma compreensão das transformações sociais através do trabalho educativo. De acordo com Ferreira (2008), para uns dos principais idealizadores do INEP e dos Centros de Pesquisas Educacionais (Lourenço Filho e Anísio Teixeira), a carência de uma educação escolar sistemática, era entendida como a origem do que eles identificavam de “complexo de inferioridade” do povo brasileiro, diante de outros países. O seu oferecimento a toda população, para eles, seria a solução para tal problema (FERREIRA, 2008).

O intercâmbio de conhecimentos e recursos humanos foi uma das principais diretrizes que orientou o trabalho de assistência técnica do INEP desde os primeiros anos de sua existência, em vistas de criar condições, através da elevação cultural dos profissionais da educação, para a melhoria da qualidade e ampliação dos serviços educacionais a toda população. No Maranhão, foi em fins da década de 1950 que o INEP passou a prestar seus serviços de assistência, especialmente financeira, apoiando a construção, o equipamento de escolas e a distribuição de material escolar e didático. Nos primeiros anos de 1960, o MEC deslocou a atenção dada à parte física e material do ensino, e intensificou o trabalho de qualificação dos profissionais da secretaria estadual, através de cursos de formação de professores³¹ e supervisores, instalação e equipamento de centros de supervisão, e concessão de bolsas de estudo (MOTTA, 1977).

³¹ Através do Programa de Assistência Técnica em Educação (PATE), foi enviada uma equipe de professores para desenvolver trabalhos de aperfeiçoamento do magistério primário, principalmente de professores/as leigos/as. O PATE foi criado em 1963, em convênio financeiro firmado com a Secretaria de Estado de São Paulo e executado pelo Centro Regional de Pesquisas Educacionais Prof^o Queiroz Filho, (MOTTA, 1977, p. 17).

A concessão de bolsas de estudo, através de convênios entre o INEP e a SENEK, a professoras primárias maranhenses, contribuiu para uma maior presença destas em atividades de assessoria técnica. A origem do Setor de Estudo e Pesquisa Educacional na administração pública estadual está ligada ao momento em que professoras primárias passaram a ter maior oportunidade de se apropriar do conhecimento científico e técnico-pedagógico necessário para dirigir tal atividade.

De acordo com a professora Eneida Canedo, durante o Estado Novo, foi firmado um convênio de concessão de bolsas de estudo entre governo do Estado, através da Interventoria Paulo Ramos, e o INEP, que tinha como objetivo, investir na qualificação de funcionários do quadro da Diretoria de Instrução Pública, para a futura instalação de um centro de pesquisa educacional. O convênio garantiu a concessão de uma bolsa de estudo à professora Ana Augusta Bayma, durante dois anos (1945 e 1946), no Rio de Janeiro. Com o seu retorno, em 1947, o Centro de Pesquisas Educacionais foi instalado no colégio Liceu Maranhense, ficando sob sua direção até meados da década de 1960 (CANEDO, 2008). Nos anos que seguiram, foram concedidas outras bolsas de estudo, e ao retornarem, as professoras primárias ministravam cursos no Instituto de Educação e na SENEK, formando e acompanhando o trabalho de normalistas, regentes e professoras leigas nas escolas estaduais da capital e do interior.

Com a criação da Secretaria de Estado dos Negócios da Educação e Cultura (Lei nº 934 de 31 de julho de 1953), o Centro de Pesquisas Educacionais, passou a fazer parte do Departamento de Educação, e juntamente com a Seção de Canto Orfeônico e a Seção de Trabalhos Manuais, ficaram diretamente ligadas à Superintendência de Ensino Primário e Pré-primário da Capital.

De acordo com o relatório sobre os trabalhos realizados pelo Centro de Pesquisas Educacionais no ano de 1957, a equipe de professoras primárias realizava as seguintes atividades: seleção e organização de matrículas das escolas³² acompanhadas pelo Centro (que naquele ano chegou a efetuar 4.701 matrículas); produção de medidas para organização das classes baseadas na matrícula, repetência e frequência escolar; pesquisas relativas aos instrumentos de avaliação de aprendizagem utilizados no ensino primário, ao aprendizado da leitura e escrita, à aferição da acuidade auditiva dos/as alunos/as, e ao rendimento escolar (com ênfase no estudo sobre o índice de aprovação e repetência nos grupos escolares da capital) (MARANHÃO, 1958).

³² Dentre elas estavam o Curso de Aplicação do Instituto de Educação, para a qual, o Centro utilizava as mesmas normas estabelecidas pelo INEP na avaliação das candidatas (MARANHÃO, 1958, p. 2).

Ferreira (2008) nos indica que nos primeiros anos do INEP, especialmente entre 1930 e 1940, sob a direção de Lourenço Filho e Murilo Braga de Carvalho, suas atividades estiveram voltadas à elaboração de estatísticas educacionais, com o objetivo de contribuir para o estabelecimento da uniformização e expansão do sistema nacional de educação. O interesse do Centro de Pesquisas Educacionais da SENEK por esta dimensão da pesquisa educacional pode ser compreendida se considerarmos o fato da professora Ana Bayma, chefe do setor naquele momento, ter participado no INEP, do curso de Testes e Estatísticas Educacionais.

Com o processo de reestruturação pelo qual passou a SENEK, através da Lei nº 2.335 de 12 de dezembro de 1963, o Centro de Pesquisas Educacionais passou a denominar-se Setor de Estudo e Pesquisa Educacional, e a funcionar na recém-criada Assessoria Técnica. Alguns meses depois, o Setor de Estudo e Pesquisa Educacional seria o espaço de trabalho do grupo instituído para a elaboração do Programa para o Ensino Primário das Escolas do Estado, que se dedicou integralmente para o desempenho desta atividade, conforme esclarece a professora Dionéia Pereira de Souza:

Foi baixada Portaria designando professores especialistas nas áreas educacionais desejadas. Fomos instaladas numa sala onde funcionava o Setor de Estudos e Pesquisas na Secretaria de Educação e fomos distribuídas pelos diversos assuntos planejados para a elaboração do Programa. Fomos distribuídas em equipes e as tarefas de acordo com o assunto. Os trabalhos foram encerrados em trinta dias, pois trabalhávamos em horário integral (SOUZA, 2012).

De acordo com a entrevistada, a maioria das professoras designadas para este trabalho no Setor de Estudo e Pesquisa Educacional não fazia parte do quadro da Assessoria Técnica. Das que atuavam naquele período na Assessoria, além da responsável pelo Setor de Estudo e Pesquisa Educacional, a professora Ana Augusta Bayma, confirmamos por meio das entrevistas, que as professoras Deny Reis Leite e Dionéia Pereira de Souza estavam, respectivamente, no Setor de Aperfeiçoamento do Magistério, e no Setor de Artes Industriais.

Observando as folhas de resumo de ponto da SENEK³³ e o Programa por elas elaborado, verificamos que as professoras Mary Santos (Educação Física), Ana Nogueira Rodrigues (Seção de Canto Orfeônico) e Maria Lopes Castelo Branco (Seção de Trabalhos Manuais) também desempenhavam suas atividades no âmbito da Assessoria Técnica, pelo menos, desde o início da década de 1960.

Sobre as outras dez integrantes do grupo de trabalho, não foi possível identificar se todas elas estavam de fato atuando em escolas da capital. De acordo com a professora

³³ Nas inúmeras visitas realizadas ao Arquivo Público do Estado, da documentação relativa à primeira metade da década de 1960, somente conseguimos identificar as folhas de resumos de ponto da SENEK dos anos de 1960, 1961 e 1962.

Dionéia Pereira de Souza, as normalistas que atuavam em escolas, durante os trinta dias em que ocorreu o trabalho de elaboração do Programa, foram afastadas das salas de aulas e ficaram à disposição da Assessoria Técnica. Identificamos em folhas de resumos de ponto de funcionários de escolas estaduais, somente três professoras:

- Marlene de Jesus Mendonça: Grupo Escolar Gilberto Costa (1960); Jardim de Infância Rosa Nina (1962); Escola Modelo Benedito Leite (1962).
- Marlene Chaves Fontoura: Curso de Aplicação do Instituto de Educação (1962) e Grupo Escolar Henriques Leal (1962).
- Benedita Guimarães Carvalho: Escola Modelo Benedito Leite (1962).

Tomamos conhecimento que cinco professoras (Helosina Lima Fernandes, Lenir Prado da Silva, Neusa Martins Moreira, Tércile Conceição Alves de Sousa e Maria do Carmo Neves Viégas) já tinham trabalhado no Centro de Pesquisas Educacionais em fins de 1950 (SENEC, 1958), mas seus nomes não apareciam nas folhas de resumo de ponto dos funcionários da Assessoria Técnica no início de 1960. Quanto às professoras Maria José das Mercês Farias e Zelira Pereira Cutrim, não obtivemos qualquer indício sobre o espaço de atuação destas neste período, nem anteriormente a este.

Ao questionarmos o motivo deste grupo ter sido formado por estas professoras, obtivemos a informação de que o então Secretário de Educação, Cônego Ribamar Carvalho (1923-1972), teria convocado professoras que tinham feito especialização através de convênios (MEC/INEP/SENEC), fora do Estado ou na própria Secretaria, e professoras cujos trabalhos em determinada área de conhecimento tinham se tornado referência na rede estadual de ensino. No que concerne às professoras integrantes do grupo de trabalho responsável pela elaboração do Programa para o Ensino Primário das Escolas do Estado, além de Ana Augusta Bayma, pudemos conferir que:

- Dionéia Pereira de Souza fez o *Curso de Artes Industriais* no Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais, no período de abril a dezembro de 1959, e o *Curso de Aperfeiçoamento de Professores de Artes Industriais* no Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) do Rio de Janeiro, de maio a dezembro de 1961;
- Deny Reis Leite fez o *Curso de Especialista em Recursos Audiovisuais* no Centro de Pesquisas Educacionais de São Paulo, no período de março a dezembro de 1963;

- Zelira Pereira Cutrim fez o *Curso de Testes e Pesquisas Educacionais* no Centro de Pesquisas Educacionais de São Paulo, de maio a dezembro de 1963.

O grupo de professoras primárias dividiu-se por área de conhecimento para produzir as orientações e propostas de ensino do Programa; no entanto, a ausência de fontes relativas a esse aspecto, não nos permitiu identificar em que equipe ficou cada professora. Apoiando-nos na memória das professoras entrevistadas, pudemos verificar que as orientações pedagógicas e prescrições metodológicas das seguintes disciplinas do Programa foram elaboradas pelas respectivas professoras:

Estudos Sociais: Deny Reis Leite, Marlene Chaves Fontoura, Marlene de Jesus Mendonça, Zelira Pereira Cutrim e Lenir Prado da Silva.

Artes Industriais: Dionéia Pereira de Souza.

Trabalhos Manuais: Maria Lopes Castelo Branco.

Educação Física: Mary Santos.

Música: Ana Rodrigues Nogueira.

Língua Pátria: Marlene de Jesus Mendonça³⁴.

A elaboração do Programa significou um importante avanço no que concerne à organização do ensino primário nas escolas públicas estaduais. A ausência de uma proposta curricular oficial naquele momento obrigava cada escola a elaborar seu próprio programa, de modo que o desenvolvimento do ensino primário em geral acabava acontecendo de forma desarticulada. De acordo com a professora Dionéia, nas escolas que não contavam com um aparato administrativo, mas somente com a presença da professora, esta iniciativa se constituiria em um importante referencial para a organização do trabalho pedagógico.

O programa de artes industriais e trabalhos manuais foi elaborado para preparar os alunos para a vida futura e também, nos municípios do Maranhão, para o aproveitamento natural do que tinham de disponível na região, como casca de coco, fibras de sisal, barro, conchas e etc.

[...]

A iniciativa foi de maior valor, pois preparávamos as crianças para a vida, viver bem em sociedade, e para continuação dos seus estudos em vistas da formação profissional.

[...]

Enquanto mulher professora sentir-me realizada, pois estava contribuindo para o desenvolvimento educacional e profissional do meu Estado (SOUZA, 2012).

Depois de finalizado, o Programa foi implementado somente nas escolas de São Luís, dentre as quais a professora fez referência à Escola Modelo Benedito Leite, e ao Curso de Aplicação, instituições estas, onde ela mesma fez acompanhamento do desenvolvimento da

³⁴ Que possivelmente tenha contribuído com a disciplina por conta de sua atuação na Secretaria. De acordo com a prof^aDionéia, Marlene de Jesus Mendonça ministrava cursos na área de linguagem (SOUZA, 2012).

proposta. No entanto, um relatório da Secretaria de Educação e Cultura, publicado anos depois, indicava que, até aquele momento, o referido Programa, ainda vinha sendo adotado não só pelos grupos escolares da capital, como por escolas do interior do Estado (MARANHÃO, 1971).

Os relatos enfatizaram também a importância dos cursos de aperfeiçoamento promovidos pela própria SENECA, porque permitiu não somente maiores oportunidades de formação técnico-pedagógica para o professorado em geral, mas possibilitou que a professora primária adentrasse outros espaços, e, aos poucos, fosse assumindo uma função que se tornaria cada vez mais valorizada no ensino: a de supervisão escolar.

Considerando a trajetória histórica da mulher professora em nosso país, ao refletirmos sobre a experiência deste grupo, parece ser necessário destacar a partir dos relatos, dois aspectos:

- a) **A profissão de professora:** apesar de socialmente designada como uma atividade feminina, para as entrevistadas, foi a forma encontrada para exercer uma profissão que, além de garantir relativa independência financeira, conferia status e prestígio social.
- b) **Os vínculos sociais e os espaços privilegiados de atuação:** Ao observar as trajetórias profissionais das professoras Ana Bayma, Dionéia Pereira e Deny Reis, percebemos que se tratavam de mulheres professoras pertencentes a uma geração em que a conquista de uma sólida formação através do diploma de normalista era para poucas. Os vínculos familiares e sociais com pessoas de posição política ou economicamente privilegiada parecem ter contribuído para que estas professoras pudessem ser designadas para a atividade de assessoria técnica e recebessem bolsa de estudo. No entanto, não podemos atribuir este como o único fator que explique a integração delas ao grupo de trabalho. Numa época em que, conforme indicou a professora Deny Reis, o número de vagas para ingresso de professoras no funcionalismo público era muito limitado, a entrada de mulheres professoras na administração pública educacional, também, se tratava de uma conquista pessoal, atrelada ao desempenho como alunas nos cursos normais, quando observadas e avaliadas por autoridades educacionais, o que lhes garantia em algumas situações, certa visibilidade e maiores possibilidades de inserção profissional.

O sociólogo francês Alain Touraine (2010) chama atenção para a necessidade de as abordagens sobre mulheres deslocarem o foco dos dualismos, para defini-las a partir das

experiências vividas. Não se trataria de vitimizar ou heroicizar a figura feminina, mas captar os significados da sua atuação nas mudanças históricas e sociais em processo.

À luz deste pensamento, é possível dizer que a mulher intelectual pela via da professora parece ter se constituído, nesse caso, pela ação de mulheres que, imersas num contexto social de novas expectativas em torno da mulher e da professora, conquistaram espaços de maior visibilidade no campo educacional à medida que foram se apropriando de um conhecimento de base científica e de caráter técnico-pedagógico, necessário para responder às exigências de uma escola em expansão.

Para além dos saberes da experiência, estas mulheres professoras produziram um trabalho certamente diferenciado, porque partiu de outra posição, diferentemente daquela ocupada pelos administradores ou inspetores de ensino. E esse olhar sobre o ensino primário, a partir da mulher professora, parece importante dar visibilidade na historiografia educacional maranhense, para registrar não somente quais mudanças ocorreram, mas de que forma elas se processaram e concorreram para se começar a construir outra representação destes sujeitos, para além dos limites da sala de aula.

5 CONCLUSÃO

Ao registrarmos a atuação da professora primária para além da sala de aula, consideramos dois aspectos, que, desde o início deste estudo, se apresentaram como fundamentais para a compreensão deste sujeito: a histórica relação das mulheres com o conhecimento; e o processo de entrada e permanência destas em uma atividade profissional, em que o conhecimento – e particularmente o pedagógico – foi a principal condição para exercício do ofício e reconhecimento social de sua função.

Sobre o primeiro aspecto, percebemos que o conhecimento, sobretudo o científico, sempre foi mantido longe do alcance das mulheres. Sob o monopólio masculino, ele foi usado não só para justificar porque as mulheres não poderiam a ele ter acesso, mas, para definir a própria mulher, e a partir daí, designar qual era o seu papel e seu lugar na sociedade. Muitos séculos de lutas foram necessários para que as conquistas femininas pudessem ganhar espaço e visibilidade. O século das luzes e a propagação de novas ideias não foram suficientes para conferir às mulheres maior acesso ao conhecimento e a novos espaços na sociedade, embora tenha criado condições para que a “questão feminina” começasse a aparecer com mais frequência, nos debates sobre a garantia dos direitos e liberdades individuais, numa sociedade baseada no lucro e na livre concorrência.

A emergência do feminismo, de alguma forma, contribuiu para que muitas mulheres professoras começassem a assumir posturas de maior questionamento e reivindicassem participação mais ampla no campo profissional e na sociedade em geral. No Brasil, destacamos, em especial, a atuação de duas mulheres professoras pertencentes a grupos socialmente distintos (Nísia Floresta Brasileira Augusta e Leolinda Daltro), que através de seus exemplos, nos fizeram compreender como na virada do século XIX para o século XX este sujeito foi conquistando novos espaços e se engajando em lutas mais específicas, relativas à situação de opressão da mulher.

Se, por um lado, as concepções de feminilidade construídas no interior dos diversos campos do conhecimento serviram de base para justificar e determinar o lugar da mulher na sociedade, bem como seu limitado acesso ao saber, por outro, quando as mulheres começaram a ter acesso ao saber, e juntamente com ele, a conquistar também novos espaços e funções, as hierarquias na produção e socialização limitaram e inferiorizaram sua atuação.

No caso da mulher professora, se significou uma grande conquista o direito à escolarização e ao exercício de uma profissão – o magistério – mais esforço seria necessário ainda, para que relações mais igualitárias pudessem ser vistas no campo profissional, com

adequadas condições de trabalho, melhores salários e iguais aos dos homens, maior reconhecimento social da profissão, novos espaços e diversas atribuições na educação.

Em se tratando da mulher professora maranhense, buscamos demonstrar através do trabalho de elaboração do Programa para o Ensino Primário das Escolas do Estado, como a apropriação do conhecimento científico e técnico-pedagógico contribuiu para que elas ocupassem novos espaços e papéis no campo da educação, para além da sala de aula.

A década de 1960, e especialmente, sua primeira metade, foi um período de intensa efervescência cultural e política para o mundo, para o Brasil, para as mulheres de um modo geral, e para as professoras, porque se por um lado, a emergência do feminismo contribuiu para que as brasileiras ampliassem seu protagonismo no espaço público, por outro, as novas finalidades designadas à educação de um modo geral, e à escola primária, de maneira particular, produziram novas expectativas em relação à atuação da mulher professora.

Ao confrontarmos as expectativas em torno do magistério, expressas na primeira Lei de diretrizes e bases da educação nacional (Lei nº 4.024/61) e nos artigos produzidos por educadores escolanovistas, publicados entre os anos 1960 e 1964 em um dos principais periódicos do país (a RBEP), percebemos que alguns elementos presentes na história do magistério feminino se repetiam (a exemplo do caráter religioso no exercício do magistério), mas também identificamos o surgimento de novos, como a defesa de uma formação mais ampla, de grau superior, apoiada em bases científicas (especialmente da psicologia e das ciências sociais), em vistas de uma intervenção mais comprometida com a expansão e a qualidade da escola primária brasileira.

Nesse contexto, o Programa para o Ensino Primário das Escolas do Estado do Maranhão (PEPEM) foi expressão dos esforços políticos e educacionais para consolidar o ensino primário no país, e na região, através da organização dos tempos, espaços, métodos e conhecimentos a ser ensinados às crianças, mas também expressão das novas expectativas em relação à mulher professora na sala de aula e fora dela. Na sala de aula, através de um domínio cada vez maior dos princípios que colocaram a criança no centro do processo ensino-aprendizagem, e questionaram a função social da escola no contexto de transformações econômicas, políticas e sociais daquele período. Fora dela, através de uma atuação que permitisse que a educação se desenvolvesse de forma mais sistemática, articulada, científicizada. As iniciativas políticas conduzidas por educadores escolanovistas à frente do INEP, em vista de uma melhor qualificação das professoras primárias através da concessão de bolsas de estudo, contribuíram favoravelmente para que estas começassem a conquistar outros espaços no campo educacional.

A elaboração do PEPEM garantiu certa homogeneidade no desenvolvimento do ensino primário nas escolas públicas estaduais, já que a LDB nº 4.024/61 não prescreveu um currículo fixo para este nível de ensino. O fato de sua implementação ter privilegiado as escolas da capital, faz-nos interrogar suas razões, que, frente às dificuldades e desafios da pesquisa, no que concerne às fontes disponíveis, não nos foi possível responder. No entanto, o contato com o PEPEM e a apresentação de seus elementos constitutivos (objetivos, conteúdos, orientações pedagógicas, prescrições metodológicas, propostas de atividades) deram indícios de como os pressupostos escolanovistas foram apropriados, contextualizados e reinventados na educação pública, pela criatividade, conhecimento pedagógico e experiência de sala de aula das professoras integrantes do grupo de trabalho responsável pela sua elaboração. Trata-se da contribuição técnica subsidiada pela experiência da sala de aula, o que justifica até certo ponto a maneira minuciosa com que as professoras dirigiram suas orientações pedagógicas. É a visão do ensino primário sob o olhar da mulher professora maranhense.

Os relatos³⁵ colhidos nesta pesquisa, embora não representem o grupo de professoras como todo, trazem a perspectiva das experiências pessoais e a visão da mulher professora daquela época. Apesar de os vínculos familiares e sociais com pessoas de posição política e economicamente privilegiada terem sido um fator relevante para entrada destas na atividade técnico-pedagógica, o envolvimento com o trabalho, e a dedicação aos estudos, indicaram o quanto as professoras conseguiram conciliar estes elementos ao seu favor, para a conquista de destaque no campo educacional.

A experiência do grupo de professoras no Setor de Estudo e Pesquisa Educacional contribuiu em grande medida para outra representação da mulher professora, que deixa de ocupar o tradicional espaço da sala de aula para ocupar outro na educação. Elas passaram a desenvolver uma atividade que não era tida como de mulher, que era a atividade intelectual. É a mulher intelectual pela via da professora que emerge, e que, enquanto sujeito do conhecimento, procurou e, ainda, procura afirmar-se, não assumindo o lugar de outros, mas conquistando seu próprio espaço.

³⁵ Convém ressaltar que a entrevista da prof^a Eneida não foi anexada, porque seu objetivo à época era outro, levando-nos a extrair alguns fragmentos para este estudo. Quanto às duas entrevistadas, apresentaram relativo nível de esquecimento das questões objeto deste estudo.

REFERÊNCIAS

ABREU, Jayme. O ensino primário e médio na Conferência de Santiago. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro: INEP, v. 38, n. 87, p. 35-43, 1962.

ALBUQUERQUE, Selma Romana Costa de. **As mulheres da Janaína**: uma reflexão das suas práticas educativas e feministas – ontem e hoje – em um bairro de periferia de São Luís-MA. São Luís: Universidade Federal do Maranhão, 2008.

ALMEIDA, Jane Soares de. As professoras que a Pátria necessita: fragmentos para a história do magistério feminino no Brasil. In: _____. (Org.). **Profissão docente e cultura escolar**. São Paulo: Intersubjetiva, 2004.

AMÂNCIO, Lígia. Mitos e racionalidades sobre a “natureza” feminina. In: FERREIRA, Maria Luísa Ribeiro. **Pensar no feminino**. Lisboa: Colibri, 2001.

APPLE, Michael W. **Trabalho docente textos**: economia política das relações de classe e de gênero em educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

ARAÚJO, Marta Maria de; BRZEZINSKI, Iria (Org.). **Anísio Teixeira na direção do INEP**: programa para reconstrução da nação brasileira (1952-1964). Brasília, DF: INEP, 2006.

BENCOSTTA, Marcus Levy Albino. Grupos escolares no Brasil: um novo modelo de escola primária. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Câmara (Org.). **Histórias e memórias da educação no Brasil: século XX**. Petrópolis: Vozes, 2005. p. 68-76.

BONFIM, Maria Núbia Barbosa. **Do velho ao novo**: política e educação no Maranhão. São Luís: EDUFMA; Secretaria de Educação, 1985.

BRASIL. Decreto-lei nº 8.529 de 02 de janeiro de 1946. Lei Orgânica do Ensino Primário. Disponível em: <<http://www2.camara.gov.br/legislação/publicações/republica>>. Acesso em: 25 abr. 2010.

BRASIL. Decreto nº 51.470, de 22 de maio de 1962. Institui, no MEC, como serviço em regime de financiamento para o desenvolvimento social e econômico, a Mobilização Nacional contra o Analfabetismo e dá outras providências. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro: INEP, v. 38, n. 87, p. 258-261, 1962.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro: INEP, v. 39, n. 90, p. 91-121, 1963.

BRASIL. Lei nº 4.121/62. Dispõe sobre a situação jurídica da mulher casada.

BRASIL. Portaria nº 143, de 14 de junho de 1962. Dispõe sobre a execução do Plano da Mobilização Nacional contra o Analfabetismo. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro: INEP, v. 38, n. 87, p. 270-271, 1962.

BRASIL. Lei nº 5.692/71 de 11 de agosto de 1971. Fixa as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus e dá outras providências.

CAMPOS, Maria Christina Siqueira de Souza. Formação do corpo docente e valores na sociedade brasileira: a feminização da profissão. In: CAMPOS, Maria Christina Siqueira de Souza; SILVA, Vera Lúcia Gaspar da (Org.). **Feminização do magistério: vestígios do passado que marcam o presente**. Bragança Paulista: EDUSF, 2002. p. 13-36.

CANEDO, Eneida Vieira da Silva Ostria de. Entrevista concedida a Selma Romana Costa de Albuquerque, no dia 4 de junho de 2008. São Luís, 2008.

CARDOSO, Ciro Flamarion; VAINFAS, Ronaldo. **Domínios da história: ensaios de teoria e metodologia**. Rio de Janeiro: Campus, 1997.

CARDOSO, Tereza Maria Rolo Fachada Levy; MENDONÇA, Ana WaleskaPollo. A gênese de uma profissão fragmentada. **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas, n. 15, set./dez. 2007.

CERTEAU, Michel de. **A escrita da história**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982.

CHAVES, Miriam Waidenfeld. A afinidade eletiva entre Anísio Teixeira e John Dewey. **Revista Brasileira de Educação**, n. 11, p. 86-98, maio/ago., 1999.

CONFERÊNCIA INTERNACIONAL DE INSTRUÇÃO PÚBLICA, 25., 1962, Genebra. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro: INEP, v. 39, n. 89, 1963.

CONFERÊNCIA SOBRE EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO E SOCIAL NA AMÉRICA LATINA. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro: INEP, v. 38, n. 87, p. 55-57, 1962.

CUNHA, Marcus Vinícius da. A escola contra a família. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VEIGA, Cynthia Greive (Org.). **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 447- 468.

_____. John Dewey e o pensamento educacional brasileiro: a centralidade da noção de movimento. **Revista Brasileira de Educação**, n. 17, p. 86-99, maio/ago., 2001.

DEL PRIORE, Mary (Org.). **História das mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2007.

D'EPINAY, Madame. Paris, 1772. In: BANDITER, Elizabeth. **O que é uma mulher?** um debate/ A.L. Thomas, Diderot e Madame D'Epiny. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1991.

DUBY, Georges; PERROT, Michelle (Org.). **História das mulheres: a Antiguidade**. Porto: Afrontamento, 1990.

FALCI, MiridanKnox. Mulheres do sertão nordestino. In: DEL PRIORE, Mary (Org.). **História das mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2007.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VIDAL, Diana Gonçalves. Os tempos e os espaços escolares no processo de institucionalização da escola primária no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, [Rio de Janeiro], n. 14, p. 19-34, maio/ago., 2000.

FERNANDEZ, Alicia. **A mulher escondida na professora**: uma leitura psicopedagógica do ser mulher, da corporalidade e da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

FERREIRA, Marieta de Moraes. **História oral e multidisciplinaridade**. Rio de Janeiro: Diadorim Editora, 1994.

FERREIRA, Márcia Santos. Os Centros de Pesquisas Educacionais do INEP e os estudos em ciências sociais sobre a educação no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, [Rio de Janeiro], v.13, n. 38, p. 279-292, maio/ago., 2008.

FIGUEREDO, Luciano. Mulheres nas Minas Gerais. In: DEL PRIORE, Mary (Org.). **História das mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2007.

FLORESTA, Nísia. **Opúsculo Humanitário**. São Paulo: Cortez; Brasília: INEP, 1989.

FREIRE, Paulo. Escola primária para o Brasil. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro: INEP, v. 35, n. 82, p. 15-33, 1961.

GOLDENBERG, Mirian; TOSCANO, Moema. **A revolução das mulheres**. Rio de Janeiro: Revan, 1992.

GOULART, João Belchior Marques. Plano Trienal para a Educação. (Discurso proferido na sede da Revista *O Cruzeiro*, em 26 de dezembro de 1962). **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro: INEP, v. 39, n. 89, p. 3-7, 1962.

HOFFMAN, Nancy. **Woman's "True Profession"**: voices from the history of teaching. New York: Feminist Press, 1981.

HUBBARD, Ruth. Algumas ideias sobre a masculinidade das ciências naturais. In: GERGEN, Mary McCanney. **O pensamento feminista e a estrutura do conhecimento**. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos: Edunb, 1993. p. 21-36.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo demográfico de 1960**: Maranhão e Piauí. Rio de Janeiro: Série Regional, v. 1, tomo III, 1ª parte, 1968. (7º Recenseamento Geral do Brasil).

LEITE, Deny Reis. Pinheiro. Entrevista concedida a Selma Romana Costa de Albuquerque, no dia 16 junho de 2012. São Luis, 2012.

LOPES, Eliane Marta Teixeira. **Da sagrada missão pedagógica**. Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco, 2003.

LOURENÇO FILHO, M. B. Os jardins de infância e a organização escolar. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro: INEP, v. 38, n. 87, p. 7-20, 1962.

LOURO, Guacira Lopes. Mulheres na sala de aula. In: DEL PRIORE, Mary (Org.). **História das mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2007. p. 443-481.

LOZANO, Jorge Eduardo Aceves. Prática e estilos de pesquisa na história oral contemporânea. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; AMADO, Janaína (Org.). **Usos e abusos da história oral**. Rio de Janeiro: Editora FVG, 2006.

MANACORDA, Mario Alighiero. **História da educação**: da antiguidade aos nossos dias. São Paulo: Cortez, 1995.

MARANHÃO (Estado). Secretaria de Estado dos Negócios de Educação e Cultura. Departamento de Educação. Centro de Pesquisas Educacionais. Ofício-relatório nº 4, apresentado ao Diretor do Departamento de Educação pelo Chefe do Centro de Pesquisas Educacionais (ano de 1957). São Luís, 15 fev. 1958.

_____. Resumo de ponto dos funcionários do Departamento de Educação. São Luís, out. 1960a, n. 586.

_____. Resumo de ponto dos funcionários do Departamento de Educação. São Luís, 5 out. 1960b, n. 599.

_____. Resumo de ponto dos funcionários do Departamento de Educação. São Luís, 12 jan. 1962a, n. 16.

_____. Resumo de ponto dos funcionários do Departamento de Educação. São Luís, 22 jun. 1962b, n. 212.

_____. Resumo de ponto dos funcionários do Departamento de Educação. São Luís, 13 nov. 1962c, n. 375.

_____. Resumo de ponto dos funcionários do Departamento de Educação. São Luís, 14 nov. 1962d, n. 380.

_____. Resumo de ponto dos funcionários do Departamento de Educação. São Luís, 14 nov. 1962e, n.383.

MARANHÃO. Lei nº 2.335, de 13 de dezembro de 1963. Dispõe sobre alterações no organograma da Secretaria de Estado dos Negócios da Educação e Cultura. São Luis, 1963.

MARANHÃO. Lei nº 2.353 de 25 de março de 1964. Dispõe sobre a nova organização do Sistema de Educação do Estado. **Diário Oficial do Estado do Maranhão**, São Luis, 4 maio 1964, n. 96, p. 1-9.

MARANHÃO (Estado). Secretaria de Educação e Cultura. Portaria nº 180, de 28 de março de 1964. Dispõe sobre a elaboração de um novo Programa de Ensino para as escolas primárias do Estado. São Luís, 1964.

MARANHÃO (Estado). Secretaria de Estado dos Negócios de Educação e Cultura. Departamento de Educação. Setor de Estudo e Pesquisa Educacional. **Programa para o Ensino Primário das Escolas do Estado do Maranhão**. São Luís: SENEK, 1964.

MARANHÃO. Secretaria de Educação e Cultura. Assessoria de Planejamento Educacional. **Situação educacional do Maranhão: diagnóstico 1958-1969 e prognóstico 1970-1980.** São Luís, 1971. v. 1.

MATOS, Maria Izilda. História das mulheres e gênero: usos e perspectivas. In: MELO, Hildete P. de. (Org.). **Olhares feministas.** Brasília: Ministério da Educação: Unesco, 2006.

MAURÍCIO, Maria José. A feitiçaria e o feminino nos séculos 15 a 17. In: FERREIRA, Maria Luísa Ribeiro. **Pensar no feminino.** Lisboa: Edições Colibri, 2001. p. 121-134.

MEIRELES, Mário M. **História do Maranhão.** São Paulo: Siciliano, 2001.

MELO, Adriana Almeida Sales de. **A mundialização da educação: consolidação do projeto neoliberal da América Latina, Brasil e Venezuela.** Maceió: EDUFAL, 2004.

MENDONÇA, Ana WaleskaPollo Campos *et al.* Pragmatismo e desenvolvimentismo educacional brasileiro dos anos de 1950-1960. **Revista Brasileira de Educação,** Rio de Janeiro, v.11, n. 31, p. 96-113, 2006.

MENDONÇA, Ana WaleskaPollo Campos. Uma profissão fragmentada. In: NEPOMUCENO, Maria de Araújo; TIBALLI, Elianda Figueiredo Arantes (Org.). **A educação e seus sujeitos na história.** Belo Horizonte: ARGUMENTVM, 2007.

MENSAGEM do governador Matos Carvalho, dirigida à Assembléia Legislativa. São Luís, 1960.

MENSAGEM do governador Newton Bello dirigida à Assembléia Legislativa. São Luís, 1962.

MILL, John Stuart. **A sujeição das mulheres.** São Paulo: Escala, 2006.

MOTTA, Diomar das Graças. **As mulheres professoras na política educacional no Maranhão.** São Luís: EDFMA, 2003.

_____. Mulheres professoras maranhenses: memória de um silêncio. **Educação e Linguagem.** São Paulo: Universidade Metodista de São Paulo, ano 11, n. 18, p. 123-135, jul./dez. 2008.

_____. **Assistência técnica e rendimento escolar** (dissertação de mestrado). Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas; Instituto de Estudos Avançados em Educação, 1977.

MOTTA, Diomar das Graças; MACHADO, Raimunda Nonata da Silva. O Maranhão e a reconstrução educacional (1952-1964). In: ARAÚJO, Marta Maria de; BRZEZINSKI, Iria (Org.). **Anísio Teixeira na direção do Inep: programa para reconstrução da nação brasileira (1952-1964).** Brasília: INEP, 2006. p. 227-249.

MÜLLER, Lúcia. **As construtoras da nação: professoras primárias na Primeira República.** Niterói: Intertexto, 1999.

NASCIMENTO, Jorge Carvalho do. Sobre o campo da história da educação na região Nordeste. In: VASCONCELOS, José Gerardo; NASCIMENTO, Jorge Carvalho do (Org.). **História da Educação no Nordeste Brasileiro**. Fortaleza: Edições UFC, 2006.

NINA RODRIGUES, Maria Regina. **Maranhão: do europeísmo ao nacionalismo – política e educação**. São Luís, SIOGE, 1993.

NUNES, Clarice. Pesquisa histórica: um desafio. **Caderno ANPED**, Rio de Janeiro, n. 2, 1989.

_____. (Org.). **O passado sempre presente**. São Paulo: Cortez, 1992.

_____. Anísio Teixeira: a poesia da ação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 16, p. 5-18, jan./abr. 2001.

_____. Des (encantos) da modernidade pedagógica. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VEIGA, Cynthia Greive (Org.). **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 371-398.

OLIVEIRA, Rosiska Darcy de. **Elogio da diferença: feminismo emergente**. São Paulo: Brasiliense, 1993.

PERES, Eliane. A escola ativa na visão de Adolphe Ferrière: elementos para compreender a escola no Brasil. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camara (Org.). **Histórias e memórias da educação no Brasil: século 20**. Petrópolis: Vozes, 2005. p.114-128.

PERROT, Michelle. **Uma história das mulheres**. Porto: Asa, 2007.

PINHEIRO, Lucia M; PINHEIRO, Maria do Carmo M. **Prática na formação e no aperfeiçoamento do magistério primário**. São Paulo: Ed. Nacional, 1969.

PINHO, Péricles Madureira de. Educação e Descentralização. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro: INEP, v. 41, n. 93, p. 3-5, 1964.

PINTO, Célia Regina Jardim. **Uma história do feminismo no Brasil**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2003.

PIO XI. Ambiente da educação: a palavra de Roma. **Revista Brasileira de Pedagogia**, Rio de Janeiro: Confederação Católica Brasileira de Educação, p. 263-271, jun. 1934.

PLANO Nacional de Educação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro: INEP, v. 38, n. 88, p. 108-126, 1962.

REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS. Rio de Janeiro: INEP, v. 34, n.79, 1960.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil: 1930-1973**. Petrópolis: Vozes, 2007.

SANTIAGO, Alice de Andrade. O professor e a educação da criança. **Revista de Ensino**, Belo Horizonte: Secretaria da Educação e Saúde Pública, VIII (102), p. 23-26, maio 1934a.

SCOTT, Joan Wallach. “Gênero: uma categoria útil de análise histórica”. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 71-99, jul./dez. 1995.

SILVA, Maria Aparecida Moraes. De colona a bóia-fria. In: DEL PRIORE, Mary (Org.). **História das mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2007.

SISSA, Giulia. Filosofias do gênero: Platão, Aristóteles e a diferença dos sexos. In: PERROT, Michelle; DUBY, Georges (Org.). **História das mulheres no Ocidente**. Porto: Edições Afrontamento, 1991. p. 79-123.

SONNET, Martine. Uma filha para educar. In: PERROT, Michelle; DUBY, Georges (Org.). **História das mulheres no Ocidente**. Porto: Edições Afrontamento, 1991. p. 141-179.

SOUSA, Rosa Fátima de. Tempos de infância, tempos de escola: a ordenação do tempo escolar no ensino público paulista (1892-1933). **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 25, n. 2, p. 127-143, jul./dez., 1999.

SOUSA, Rosa Fátima de. **História e organização do trabalho escolar e do currículo no século XX**: ensino primário e secundário no Brasil. São Paulo: Cortez, 2008.

SOUZA, Dionéia Pereira de. Entrevista concedida a Selma Romana Costa de Albuquerque, no dia 19 de julho de 2012. São Luis, 2012.

TEIXEIRA, Anísio. Mestres de amanhã. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro: INEP, v. 40, n. 92, p. 10-19, 1963.

TOURAINÉ, Alain. **O mundo das mulheres**. Petrópolis: Vozes, 2010.

VAINSENER, Semira Adler. Celina Guimarães Viana. **Pesquisa Escolar Online**, Fundação Joaquim Nabuco, Recife. Disponível em <<http://basilio.fundaj.gov.br/pesquisaescolar/>>. Acesso em: 01 out. 2011.

VIDAL, Diana Gonçalves. O campo da história da educação no Brasil. In: VASCONCELOS, José Gerardo (Org.). **História da Educação no Nordeste Brasileiro**. Fortaleza: Edições UFC, 2006. p. 15-43.

_____; PAULILO, André Luiz. Projetos e estratégias de implementação da Escola Nova na capital do Brasil (1922-1935). In: MAGALDI, Ana Maria; ALVES, Cláudia; GONDRA, José G. (Org.). **Educação no Brasil**: história, cultura e política. Bragança Paulista: EDUSF, 2003. p. 375-398.

_____; GVIRTZ, Silvina. O ensino da escrita e a conformação da modernidade escolar: Brasil e Argentina 1880-1940. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 18, p. 13-30, maio/ago., 1998.

_____. Escola Nova e processo educativo. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VEIGA, Cynthia Greive (Org.). **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 497-517.

VINCENTINI, Paula Perin. A profissão docente no Brasil: sindicalização e movimentos. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camara (Org.). **Histórias e memórias da educação no Brasil: século 20**. Petrópolis: Vozes, 2005. p. 336-346.

ZOTTI, Solange Aparecida. **Organização do ensino primário no Brasil**: uma leitura da história do currículo oficial. Disponível em:<[http:// www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/artigos_frames/artigo_102.html](http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/artigos_frames/artigo_102.html)>. Acesso em: 5 jul. 2012.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Entrevista de Deny Reis Leite

1ª Entrevista: 16.6.2012, em Pinheiro – MA

Nome: Deny Reis Leite

Data de nascimento: 23/10/1939

Filiação: Odin da Costa Leite e Elza Reis Leite

Endereço: Rua 30 de março, nº 773, Centro.

1. Como se tornou professora?

Naquela época não tinha opção; a carreira que a moça seguia era a do magistério. Estudei no Odorico Mendes, aqui em Pinheiro; aí depois, como aqui não tinha como continuar o ginásio, porque tinha aquela barreira entre o primário e ginásio, eu terminei 1953. Eu fiz aqui o ginásio, por sinal foi muito... no Ginásio Pinheirense, que dava uma formação boa, tanto na parte de conteúdo, a formação intelectual, como também a formação moral. Nesse tempo também tinha aquela separação de sexo. Pela manhã estudava os meninos, e à tarde as meninas. Aí quando terminei o ginásio, entrei no curso normal, que fiz em São Luís, no Instituto de Educação. Passei três anos, e depois eu vim trabalhar aqui.

2. O que significava ser professora naquele período?

Naquela época ser professora era ter muita responsabilidade e tinha status. Tinha uma presença. Naquele tempo nosso curso normal, valia tanto quanto uma universidade, a professora era responsável, era considerada, tinha seu reconhecimento em todos os nomes. Muitas coisas mudaram, eu passei dois ou três anos em um colégio, o Anchieta. Fui até diretora de lá. Está totalmente diferente. Os alunos não tem o mínimo de respeito, não respeitam o diretor, nem professor, nem nada, nem responsabilidade com o estudo e a gente sente, sente, assim, essa mudança, desde a reforma do ensino. O aluno passou a ser o centro e implantaram a recuperação, queriam a recuperação e agora fico assim decepcionada porque eles não estão preocupados com a decadência de provas, de notas. Teve aluno que via a diretora e explicava a prova de recuperação. O ensino médio é muito mais fraco, o Pinheirense tá muito fraco.

3. Como era sua atuação enquanto professora?

Fui nomeada para um colégio da rede estadual, mas fiquei à disposição do Ginásio Pinheirense. Trabalhei no primário e, também, no ginásio, daí em 1963 veio a proposta pra ir fazer esse curso em São Paulo. A instituição era Centro de Pesquisa Educacional de São

Paulo, era em frente ao Butantã, na Cidade Universitária. Era convênio através do INEP e MEC. Era o Centro de Pesquisa Educacional que eu me lembro. Eu fiz curso de especialista em recursos audiovisuais. Dez meses, de março a dezembro... já era aquela história de convênios do MEC.

Do Maranhão, só foi eu para fazer esse curso, era um representante de cada estado. Zelira Cutrim fez o curso de testes e pesquisas educacionais no mesmo instituto. Estudamos juntas nos dez meses. No mês de agosto, no segundo semestre, foi uma equipe que era maior, para o curso de supervisão. Isso quando a educação estava passando por uma reforma, uma estruturação, por que até então não tinha orientação, não tinha planejamento. Então a primeira equipe de supervisão foi capacitada nesse período, e o serviço de supervisão começou. A gente era chamada até de “superatentadoras”, porque o pessoal não gostava muito.

Depois que eu fui pra lá, fiquei na Secretaria de Educação em São Luís, até 1966. Foi quando fui convidada para estruturar a secretaria de educação daqui. Eu vim pra cá como a primeira diretora da minha área, não era secretaria, era mais um departamento, mas tive que começar toda a estrutura, da estaca zero mesmo, tudo; tanto a parte da estrutura do órgão, como também da capacitação dos professores, da orientação. Aqui na zona rural a coisa era carente. E nesse tempo não tinham os recursos que tem hoje. Não tinha nem mimeógrafo, não tinha nem acesso a nada, eu cheguei aqui e só tinha uma professora na tesouraria e pronto. Aí eu fui ensinar, orientar, a fazer ficha de matrícula, levava as folhas de papel almaço pra casa, riscava com papel carbono, minha mãe me ajudava a noite, aí comecei a dar treinamento pra orientar isso aí.

4. Como passou a atuar no Departamento de Educação da Secretaria Estadual?

Lá em São Luís, eu fiquei lotada na Secretaria trabalhando com a educação, mas destinada para o setor de treinamento. Nesse tempo não tinha concurso. Eles acompanhavam a atuação das professoras quando estavam terminando o curso normal; já tinham uma referência, e aí chamavam.

Mas aqui eu fui convidada pra vir trabalhar na parte de educação com o prefeito, ele queria criar o órgão da educação. Nesse tempo o município era muito atrasado, muito pequeno e não comportaria ainda uma instituição como a secretaria, aí foi criado o Departamento Municipal de Educação.

5. Em que momento a senhora foi participar do Setor de Estudo e Pesquisa Educacional?

Eu não sei, só mesmo talvez uma pessoa lá de dentro possa responder. Talvez se conseguisse falar com a Maria Ferreira, e pudesse ver. Podia até existir, mas não tinha assim aquela tal

coisa, mas podia existir, rotulado, mas nesse ano não . Eu não sei, podia existir lá na frente e eu não tinha conhecimento.

5.1. Quais eram suas atividades?

Não sei responder, eu não me recordo.

6. O INEP tinha alguma ingerência direta nas atividades do Setor?

Eu realmente não sei dizer.

7. Como foi sua integração no grupo de trabalho, designado para elaboração do Programa para o Ensino Primário em 1964?

O secretário convocou os professores que estavam chegando de fora, de São Paulo, Minas, Recife... não sei se Goiânia também, mas foram algumas, não foram nem todas. **7.1. Por que esse grupo foi formado?**

Antes o Guilherme Fontoura veio trabalhar aqui, o Programa de Ensino era desenvolvido por semestre e vinha muito direcionado ao conteúdo, como deveria ficar no primeiro semestre, vamos supor, dava adição, substantivo... então tinha que dar aquele assunto de qualquer jeito, não se importava com a assimilação e o comportamento do aluno. E vinha sempre uma pessoa falar que ia ver se o programa estava sendo cumprido, fazia arguição dos alunos... então a partir daí, tudo mudou, o pessoal já estava preocupado com outras metodologias, novas técnicas de ensino e por isso foi convocada essa equipe, talvez pra ver as coisas e poder adaptar.

8. Para elaboração do Programa, como se organizaram?

Eu me recordo que nós nos víamos lá no lugar onde fazia a reunião pra discutir, pra ir elaborando o documento. Agora creio que eles tenham separado cada uma de acordo com sua área de especialização e nós ficamos mais foi na parte de elaboração de uma matéria só, não se tinha conhecimento de tudo. Eu me lembro que da nossa equipe era a Marlene Fontoura, Marlene Mendonça, ZeliraCutrim... são essas que eu me lembro... dona Lenir, participava também. Era todos os dias, pela manhã, a gente se reunia em uma sala da diretoria.

8.1. Que condições foram oferecidas?

Recurso quase não tinha, nem fonte de pesquisa. Catamos tudo que tínhamos em casa. A própria coordenação dava os livros pra pesquisar e alguns livros que tínhamos em casa.

9. O Grupo de Trabalho conseguiu apresentar em 30 dias um programa em caráter experimental (conforme designado pela Portaria nº 180 de abril de 1964)?

Acho que não. Eu lembro que eu participei, depois eu vim pra Pinheiro; quando eu voltei em 1967, participei de outro programa, mas não sei se foi cumprido esse cronograma na data pré-estabelecida, porque sempre tinha uma prorrogação.

10. Você lembra em que escolas foi implementado o Programa?

Não, eu não lembro.

11. Quais referências teóricas do campo da educação as influenciaram na elaboração do Programa?

Eu não recordo nada, porque foi em 1964, já fazem mais de 40 anos.

12. Quais dificuldades e desafios enfrentados no processo de elaboração do referido Programa?

Nossa, teve muita dificuldade, também era uma coisa nova que estava começando e a metade de nós, éramos também inexperientes. Todo mundo então estava começando ainda com esse tipo de iniciativa.

12.1 O grupo recebeu algum apoio técnico do INEP ou de outro órgão?

Não, não me recordo não, se veio foi só pra coordenação do trabalho. Não chegou até a gente uma assistente que mandasse se fazer um documento dessa natureza pra ter um apoio técnico.

13. Em sua opinião, que importância teve esta iniciativa para a escola primária e para a educação maranhense?

Claro que tinha sim importância. Foi uma renovação...as coisas estavam muito “manjadas”, precisava despertar pra uma atividade mais apresentada.

14. O que significou esta experiência para você, enquanto mulher professora?

Ela deu uma contribuição positiva tanto para minha vida profissional como pessoal, porque toda experiência é válida, é essa porta de excelência com outras pessoas e a pesquisa. Tudo foi contribuindo para o crescimento futuro, contribuiu muito pra entrosamento, relacionamento.

Ajudou muito a me adaptar às novas mudanças, às situações, e, também, me relacionar com o um tipo de trabalho, porque eu fiquei trabalhando mais com a parte de orientação dos professores. Então eu vivi muito com o público em todas as áreas. Foi muito válido isso, deu a oportunidade de sempre a pessoa querer ir em frente, estudar mais, pesquisar, não se acomodar, porque quando se está fora de sala de aula tem gente que se acomoda.

15. Em sua opinião, esta iniciativa teve alguma importância para a atuação da maioria da mulher professora maranhense?

Quando eu trabalhava aqui, os inspetores vinham uma vez ou duas, eu não me recordo muito, mas eles vinham, visitavam as salas, perguntavam qual era o programa. Vinham ver os alunos e a professora presente; aí se eles fossem fazer a inspeção sem a professora presente, a escola era legal. Depois eles acabaram com a figura do inspetor escolar, e a supervisão assumiu, não

pra fiscalizar, mas pra orientar. Elas foram mal vistas, porque tinham elas como o inspetor, mas era mais orientação pedagógica do que fiscalização.

Olha, Selma você tem que considerar que nesse período sai a figura masculina do inspetor e entra a professora como supervisora também, mostrando que além desse trabalho de sala de aula, de lecionar, elas também tinham competência pro trabalho técnico. Porque tinha a equipe de supervisão. As professoras vinham para reunião a fim de fazer o seu planejamento. A gente não tinha planejamento. O planejamento pedagógico e depois acompanhar. Então deu uma melhorada segura com a a supervisora. E no processo de aprendizagem também. Agora o aluno tem falta de atenção, aí tem internet, celular, televisão, nosso serviço é só a parte de estudo.

APÊNDICE B – Entrevista de Dionéia Pereira de Souza

2ª Entrevista: 19.7.2012, em São Luís – MA

Nome: Dionéia Pereira de Souza

Data de nascimento: 14/09/1934

Filiação: José Damásio de Souza e Margarida Pereira de Souza

Endereço: Av.9, casa 3, Cohab Anil III

1. Como se tornou professora?

Comecei a lecionar com doze anos, dando aula particular. Como não tinha condições de pagar minhas despesas, de ir ao cinema com as coleguinhas, arrumei um modo de ter meu próprio dinheiro. Eu nasci em Paço do Lumiar, e com quatro anos, minha mãe se separou do meu pai e viemos morar em São Luís, na casa dos meus padrinhos José de Sousa Bello e Vitalina BílioBello. Aí eu cursei o primário no grupo escolar Barbosa de Godois, e o ginásial no Instituto de Educação. Eu fiz a preparação para o exame de admissão com a professora Zoé Cerveira.

2. Como era sua atuação enquanto professora?

Quando terminei o curso normal, a professora Maria Ferreira convidou-me para fazer o curso rural no Barreto, ela era Superintendente do Ensino Rural. Eu morava perto da casa dela. Tirei o segundo lugar, e fui nomeada para o interior, pois quem ocupava o primeiro lugar ficava na capital. No entanto, fui a última do curso a ser nomeada, para o Iguaiá, em Paço do Lumiar. Dei nome à escola rural de “Maria Ferreira”, porque ela que me ajudou muito.

Nesse período de ambientação, eu era tudo nesse lugar, fazia tudo mesmo. Eu era mestra, assistente social das crianças e dos adolescentes, enfermeira e mãe, porque eu era enfermeira. Eu fiz o curso rural e nós aprendíamos enfermagem, aí eu sabia aplicar injeção, fazer curativo e outras coisas mais. Trabalhava nos três turnos. Levei orientação para as moças: aos sábados, encontros de lazer, pintar, jogos e campeonatos; orientava para as meninas estudarem.

Eu esqueci de dizer: quando a gente fez esse curso lá mantido pelo INEP/MEC, nós aprendemos a plantar, e nós fazíamos aula de campo; tinha uma aula de campo. Na frente tinha um jardimzinho e atrás tinha os canteiros, as crianças iam buscar água do poço, um pouco distante, pra molhar as plantas; mas todo dia antes de começar a aula, nós tínhamos de cuidar da aula do campo, ia plantar, molhar as plantas. Aí no Barreto, quando eu passei pro Barreto, colhíamos caixas de tomates e mandava pra doutora Ferreira.

Você acredita que nesse período eu ensinava primeira, segunda, terceira e quarta? Eu sozinha, separava em grupos, aí fazia. As meninas que terminavam a quarta série, quarto ano na época, saindo de lá vieram pra cá, pra São Luís e muitas são formadas, e no período que eu estava lá não houve casamento, não houve nada, nada, nada. E outra coisa, também, que eu fazia, eram os torneios, o prefeito me ajudava junto com o deputado na época Mário Flecha, levava aqueles jogos de camisa, bolas, e nós fazíamos os torneios. Trabalhava, também, na igreja, nós fazíamos rifas essas coisas, vendíamos docinhos e fazíamos os corações pra coroação de Maria. Eu ensinei meus alunos a cantar na coroação de Maria. Por isso estou dizendo que era tudo quando eu cheguei lá: era mestre, era auxiliar, era enfermeira. Saí às escondidas, de férias, senão eles não deixavam, porque gostavam muito de mim... olha eu recebia tanto presente; os primeiros peixes e os camarões maiores os pais tiravam pra mim, tudo isso eles faziam para mim, eu não comprava fruta, eu quase não comprava alimento, o pessoal que vinha de São Luís pra cá, tudo eles me presenteavam. Daí eu voltei para São Luís e fui para a Escola Modelo Pio XII.

3. Como passou a atuar no Departamento de Educação da Secretaria Estadual?

Já estava trabalhando na capital há 10 anos, quando a professora Maria Conceição Ferreira e o Dr. José Ribamar Seguíns foram na Escola Modelo Pio XII, no bairro do Barreto, e convidaram-me a chefiar um Setor na Secretaria de Educação, o de Artes Industriais. Não queria aceitar, pois gostava mesmo era de ensinar, trabalhar com crianças, mas convenceram-me que era melhor para mim, que eu ia crescer, além disso, ia orientar professores de Artes nas escolas da capital. Sai chorando para assumir o cargo, mas como morava ao lado da Escola Modelo, sempre ia visitar os meus alunos. Que alegria quando chegava na escola!

4. O INEP tinha alguma ingerência direta nas atividades do Setor?

O INEP/MEC tinha ingerência, porque anos antes de assumir o Setor de Artes Industriais, fui para o Rio de Janeiro. Nos anos de 1959 e 1961 fui fazer o curso de Artes Industriais, organizado pelo INEP. Foi ótimo para mim e para os professores a quem dei orientação. O INEP/MEC promovia cursos para professores leigos vindos dos municípios do Maranhão. Então o INEP/MEC no 1º curso e demais, enviou verbas, e comprávamos todos os equipamentos como: teares, tintas para estamperia e demais materiais necessários para que os cursos fossem eficientes.

5. Como foi sua integração no grupo de trabalho, designado para elaboração do Programa para o Ensino Primário em 1964?

Integrei o grupo de trabalho, através da Diretoria e da Superintendência de Educação, que naquela época, tinham conhecimento do meu trabalho nas, escolas e nos cursos que tinha participado.

6. Por que esse grupo foi formado?

Foi formado para que servisse de base e facilitasse o trabalho dos professores da capital e dos municípios, atendendo não só aos objetos do ensino, mas servisse de uma orientação completa aos professores e interesses dos alunos.

7. Qual era a finalidade do Programa?

O programa de artes industriais e trabalhos manuais foi elaborado para preparar os alunos para a vida futura e também, nos municípios de Maranhão, para o aproveitamento natural possível do que tinham de disponível na região, como cascas de coco, fibras de sisal, barro, conchas e etc.

8. Para elaboração do Programa, como se organizaram?

Foi baixada Portaria, designando professores especialistas nas áreas educacionais desejadas. Fomos instaladas numa sala onde funcionava o Setor de Estudos e Pesquisas na Secretaria de Educação e fomos distribuídas pelos diversos assuntos planejados para a elaboração do Programa. Fomos organizadas em equipes e as tarefas de acordo com o assunto.

9. O Grupo de Trabalho conseguiu apresentar em 30 dias um programa em caráter experimental (conforme designado pela Portaria nº 180 de abril de 1964)?

Os trabalhos foram encerrados em trinta dias, pois trabalhávamos em horário integral.

10. Ele foi implementado, de imediato, na rede estadual?

O trabalho depois de encerrado foi logo implementado, mas somente na capital.

10.1. Você lembra em que escolas?

Na Escola Modelo Benedito Leite e no Curso de Aplicação, porque eu fiquei responsável de acompanhar o desenvolvimento do Programa nestas escolas. Em outras eu não lembro.

11. Em sua opinião, que importância teve esta iniciativa para a escola primária e para a educação maranhense?

A iniciativa foi de maior valor, pois preparávamos as crianças para a vida, viver bem na sociedade, e para a continuação dos seus estudos vistas para da formação profissional.

12. O que significou esta experiência para você, enquanto mulher professora?

Enquanto mulher professora senti-me realizada, pois estava contribuindo para o desenvolvimento educacional e profissional do meu Estado.

13. Em sua opinião, esta iniciativa teve alguma importância para a atuação da maioria da mulher professora maranhense?

A iniciativa da elaboração do programa foi de grande valor para atuação da mulher professora maranhense, pois tiveram um manual para sua orientação pedagógica, um documento a seguir, e, também, cursos projetados pelo INEP/MEC, que em muito contribuíram para formação técnica dos professores e maiores conhecimentos aos seus alunos.

ANEXOS

ANEXO A – LEI N.º 4 024 — DE 20 DE DEZEMBRO DE 1961

LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO

Após a apreciação dos vetos pelo Congresso Nacional, divulgamos o texto definitivo da Lei, seguindo a publicação **do Conselho Federal de Educação:**

Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional

O Presidente da República:

Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

TÍTULO I

Dos Fins da Educação:

Art. 1.º — A educação nacional, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por fim:

- o) a compreensão dos direitos e deveres da pessoa humana, do cidadão, do Estado, da família e dos demais grupos que compõem a comunidade;
- b) o respeito à dignidade e às liberdades fundamentais do homem;
- c) o fortalecimento da unidade nacional e da solidariedade internacional;
- d) o desenvolvimento integral da personalidade humana e a sua participação na obra do bem comum;
- e) o preparo do indivíduo e da sociedade para o domínio dos recursos científicos e tecnológicos que lhes permitam utilizar as possibilidades e vencer as dificuldades do meio;
- f) a preservação e expansão do patrimônio cultural;
- g) a condenação a qualquer tratamento desigual por motivo de convicção filosófica, política ou religiosa, bem como a quaisquer preconceitos de classe ou de raça.

TÍTULO II

Do Direito à Educação

Art. 2.º — A educação é direito de todos e será dada no lar e na escola.

Parágrafo único. À família cabe escolher o gênero de educação que deve dar a seus filhos.

Art. 3.º — O direito à educação é assegurado:

I — Pela obrigação do poder público e pela liberdade de iniciativa particular de ministrarem o ensino em todos os graus, na forma da lei em vigor;

II — Pela obrigação do Estado de fornecer recursos indispensáveis para que a família e, na falta desta, os demais membros da sociedade se desobriguem dos encargos da educação, quando provada a insuficiência de meios, de modo que sejam asseguradas iguais oportunidades a todos.

TÍTULO III

Da Liberdade do Ensino

Art. 4.º — É assegurado a todos, na forma da lei, o direito de transmitir seus conhecimentos.

Art. 5.º — São assegurados aos estabelecimentos de ensino público e particulares legalmente autorizados, adequada representação nos conselhos estaduais de educação, e o reconhecimento, para todos os fins, dos estudos neles realizados.

TÍTULO IV

Da Administração do Ensino

Art. 6.º — O Ministério da Educação e Cultura exercerá as atribuições do Poder Público Federal em matéria de educação.

Parágrafo único. O ensino militar será regulado por lei especial.

Art. 7.º — Ao Ministério da Educação e Cultura incumbe velar pela observância das leis do ensino e pelo cumprimento das decisões do Conselho Federal de Educação.

Art. 8.º — O Conselho Federal de Educação será constituído por vinte e quatro membros nomeados pelo Presidente da República, por seis anos, dentre pessoas de notável saber e experiência, em matéria de educação.

§ 1.º Na escolha dos membros do conselho o Presidente da República levará em consideração a necessidade de nele serem devidamente representadas as diversas regiões do País os diversos graus do ensino e o magistério oficial e Particular.

§ 2.º De dois em dois anos, cessará o mandato de um terço dos membros do Conselho, permitida a recondução por uma só vez. Ao ser constituído o Conselho, um terço de seus membros terá mandato, apenas, de dois anos, e um terço de quatro anos.

§ 3.º Em caso de vaga, a nomeação do substituto será para completar o prazo de mandato do substituído.

§ 4.º O Conselho Federal de Educação será dividido em câmaras para deliberar sobre assuntos pertinentes ao ensino primário, médio e superior, e se reunirá em sessão plena para decidir sobre matéria de caráter geral.

§ 5.º As funções de conselheiro são consideradas de relevante interesse nacional, e o seu exercício tem prioridade sobre o de quaisquer cargos públicos de que sejam titulares os conselheiros. Estes terão direito a transporte, quando convocados, e às diárias ou "jeton" de presença a serem fixadas pelo Ministro da Educação e Cultura, durante o período das reuniões.

Art. 9.º — Ao Conselho Federal de Educação, além de outras atribuições conferidas por Lei, compete:

a) decidir sobre o funcionamento dos estabelecimentos isolados de ensino superior, federais e particulares;

b) decidir sobre o reconhecimento das universidades, mediante a aprovação dos seus estatutos e dos estabelecimentos isolados de ensino superior, depois de um prazo de funcionamento regular de, no mínimo, dois anos;

c) pronunciar-se sobre os relatórios anuais dos institutos referidos nas alíneas anteriores;

d) opinar sobre a incorporação de escolas ao sistema federal de ensino, após verificação da existência de recursos orçamentários;

e) indicar disciplinas obrigatórias para os sistemas de ensino médio (artigo 35, § 1.º) e estabelecer a duração e o currículo mínimo dos cursos de ensino superior, conforme o disposto no art. 70;

f) *Vetado.* *

* RAZÃO DO VETO — Letra "f" — Artigo 9º — elaborar anualmente o plano de aplicação dos recursos federais destinados à educação (artigo 93) e os quantitativos globais das bolsas-de-estudo e dos financiamentos para os diversos graus de ensino, a serem atribuídos a cada unidade da Federação (art. 94, § 2º).

O projeto se refere à elaboração de planos de aplicação de recursos orçamentários, o que importa em tarefa administrativa altamente complexa, só

gr) promover sindicâncias, por meio de comissões especiais, em quaisquer estabelecimentos de ensino, sempre que julgar conveniente, tendo em vista o fiel cumprimento desta lei;

h) elaborar seu regimento a ser aprovado pelo Presidente da República;

i) conhecer dos recursos interpostos pelos candidatos ao magistério federal e decidir sobre eles;

l) sugerir medidas para organização e funcionamento do sistema federal de ensino;

l) promover e divulgar estudos sobre o sistema federal de ensino;

m) adotar ou propor modificações e medidas que visem à expansão e ao aperfeiçoamento do ensino;

n) estimular a assistência social escolar;

o) emitir pareceres sobre assuntos e questões de natureza pedagógica e educativa que lhe sejam submetidos pelo Presidente da República ou pelo Ministro da Educação e Cultura;

p) manter intercâmbio com os conselhos estaduais de educação;

q) analisar anualmente as estatísticas do ensino e os dados complementares.

§ 1.º Dependem de homologação do Ministro da Educação e Cultura os atos compreendidos nas letras *a, b, d, e, f, h e i*.

§ 2.º A autorização e a fiscalização dos estabelecimentos estaduais isolados de ensino superior caberão aos conselhos estaduais de educação na forma da lei estadual respectiva.

Art. 10 — Os Conselhos Estaduais de Educação organizados pelas leis estaduais, que se constituírem com membros nomeados pela autoridade competente, incluindo representantes dos diversos graus de ensino e do magistério oficial e particular, de notório saber e experiência, em matéria de educação, exercerão as atribuições que esta lei lhes consigna.

executável pelos órgãos específicos de cada setor de atividade do Ministério, sob a coordenação do Ministro de Estado.

Essa tarefa exige trabalhos preparatórios de tal vulto que, para ser exercida com independência pelo Conselho Federal de Educação, obrigaria a uma duplicação dos órgãos técnicos do Ministério.

Ora, o § 2º do art. 92 já incumbia o C.F.E. de elaborar o Plano de Educação referente a cada um dos três Fundos, atribuição que permitirá àquele órgão fixar as normas e os critérios disciplinadores dos planos de aplicação sem entrar em pormenores desnecessários. E ainda de assinalar que o veto virá assegurar aos programas de ação do Ministério a conveniente flexibilidade para que possam sofrer modificações decorrentes de problemas surgidos na execução.

TÍTULO V

Dos Sistemas de Ensino

Art. 11 — A União, os Estados e o Distrito Federal organizarão os seus sistemas de ensino, com observância da presente lei.

Art. 12 — Os sistemas de ensino atenderão à variedade dos cursos, à flexibilidade dos currículos e à articulação dos diversos graus e ramos.

Art. 13 — A União organizará o ensino público dos territórios e estenderá a ação federal supletiva a todo o país, nos estritos limites das deficiências locais.

Art. 14 — É da competência da União reconhecer e inspecionar os estabelecimentos particulares de ensino superior.

Art. 15 — Aos Estados que, durante 5 anos, mantiverem universidade própria com funcionamento regular, serão conferidas as atribuições a que se refere a letra *b)* do art. 9.º, tanto quanto aos estabelecimentos por eles mantidos, como quanto aos que posteriormente sejam criados.

Art. 16 — É da competência dos Estados e do Distrito Federal autorizar o funcionamento dos estabelecimentos de ensino primário e médio não pertencentes à União, bem como reconhecê-los e inspecioná-los.

§ 1.º São condições para o reconhecimento:

- a) idoneidade moral e profissional do diretor e do corpo docente;
- b) instalações satisfatórias;
- c) escrituração escolar e arquivo que assegurem a verificação da idoneidade de cada aluno, e da regularidade e autenticidade de sua vida escolar;
- d) garantia de remuneração codigna aos professores;
- e) observância dos demais preceitos desta lei.

§ 2.º *Vetado.* *

* R. do V. — O § 2º do artigo 16:

"A inspeção dos estabelecimentos particulares se limitará a assegurar o cumprimento das exigências legais."

Entretanto, o artigo 65 exige:

"O inspetor de ensino, escolhido por concurso público de títulos e provas ou por promoção na carreira deve possuir conhecimentos técnicos e pedagógicos, de preferência, no exercício de funções de magistério, de auxiliar de administração escolar ou na direção de estabelecimentos de ensino."

Há evidente incongruência entre os dois textos, já que o primeiro restringe as funções de inspeção à simples verificação do cumprimento da lei,

§ 3.º As normas para observância deste artigo e parágrafos serão fixadas pelo Conselho Estadual de Educação.

Art. 17 — A instituição e o reconhecimento de escolas de grau médio pelos Estados, pelo Distrito Federal e pelos Territórios, serão comunicados ao Ministério da Educação e Cultura para fins de registro e validade dos certificados ou diplomas que expedirem.

Art. 18 — Nos estabelecimentos oficiais de ensino médio e superior, será recusada a matrícula ao aluno reprovado mais de uma vez em qualquer série ou conjunto de disciplinas.

Art. 19 — Não haverá distinção de direitos, ... *vetado*. ... entre os estudos realizados em estabelecimentos oficiais e os realizados em estabelecimentos particulares reconhecidos. *

Art. 20 — Na organização do ensino primário e médio, a lei federal ou estadual atenderá:

a) a variedade de métodos de ensino e formas de atividade escolar, tendo-se em vista as peculiaridades da região e de grupos sociais;

b) ao estímulo de experiências pedagógicas com o fim de aperfeiçoar os processos educativos.

Art. 21 — O ensino, em todos os graus, pode ser ministrado em escolas públicas, mantidas por fundações cujo patrimônio e dotações sejam provenientes do Poder Público, ficando o pessoal que nelas servir sujeito, exclusivamente, às leis trabalhistas.

§ 1.º Estas escolas, quando de ensino médio ou superior, podem cobrar anuidade ficando sempre sujeitas à prestação de contas, perante o Tribunal de Contas, e à aplicação, em melhoramentos escolares, de qualquer saldo verificado em seu balanço anual.

Art. 23 — O ensino primário tem por fim ... enquanto o segundo, ao definir as qualificações do inspetor, as caracteriza mais amplamente, fazendo supor que o objetivo dos legisladores seja dar a esta atividade maior responsabilidade na tarefa educacional.

Sendo indispensável inteira clareza nessa matéria, impõe-se o veto ao primeiro, a fim de dar a essa função, da maior relevância educacional, o caráter e a amplitude que realmente lhe devem ser atribuídos.

* R. do V. — Art. 19 — "Não haverá distinção de direitos para qualquer fim entre os estudos realizados em estabelecimentos oficiais e os realizados em estabelecimentos particulares reconhecidos."

E vetada a expressão "*para qualquer fim*" com o objetivo de evitar a indeterminação do dispositivo que, tal como está redigido, poderia significar uma proibição de se reconhecerem as diferenças de qualidade do ensino, seja em estabelecimentos particulares seja em estabelecimentos públicos.

É sabido que, embora equivalentes, tais estudos podem ser distinguidos quanto à qualidade e à eficácia.

§ 2.º Em caso de extinção da fundação, o seu patrimônio reverterá ao Estado.

§ 3.º Lei especial fixará as normas da contribuição destas fundações, organização de seus conselhos diretores e demais condições a que ficam sujeitas.

~" Art. 22. — Será obrigatória a prática da educação física nos cursos primário e médio, até a idade de 18 anos.

TÍTULO VI

Da Educação de Grau Primário

CAPÍTULO I

Da educação pré-primária

Art. 23 — A educação pré-primária destina-se aos menores até sete anos, e será ministrada em escolas maternas ou jardins de infância.

Art. 24 — As empresas que tenham a seu serviço mães de menores de sete anos serão estimuladas a organizar e manter, por iniciativa própria ou em cooperação com os poderes públicos, instituições de educação pré-primária.

CAPÍTULO II

Do ensino primário

Art. 25 — O ensino primário tem por fim o desenvolvimento do raciocínio e das atividades de expressão da criança, e a sua integração no meio físico e social.

Art. 26 — O ensino primário será ministrado, no mínimo, em quatro séries anuais.

Parágrafo único. Os sistemas de ensino poderão estender a sua duração até seis anos, ampliando, nos dois últimos, os conhecimentos do aluno e iniciando-o em artes aplicadas, adequadas ao sexo e à idade.

Art. 27 — O ensino primário é obrigatório a partir dos sete anos e só será ministrado na língua nacional. Para os que o iniciarem depois dessa idade poderão ser formadas classes especiais ou cursos supletivos correspondentes ao seu nível de desenvolvimento.

Art. 28 — A administração do ensino nos Estados, Distrito Federal e Territórios, promoverá:

- a) o levantamento anual do registro das crianças em idade escolar;
- b) o incentivo e a fiscalização da freqüência às aulas.

Art. 29 — Cada município fará, anualmente, a chamada da população escolar de sete anos de idade, para matrícula na escola primária.

Art. 30 — Não poderá exercer função pública, nem ocupar emprego em sociedade de economia mista ou empresa concessionária de serviço público, o pai de família ou responsável por criança em idade escolar sem fazer prova de matrícula desta, em estabelecimento de ensino, ou de que lhe está sendo ministrada educação no lar.

Parágrafo único. Constituem casos de isenção, além de outros previstos em lei:

- a) comprovado estado de pobreza do pai, ou responsável;
- b) insuficiência de escolas;
- c) matrícula encerrada;
- d) doença ou anomalia grave da criança.

Art. 31 — As empresas industriais, comerciais e agrícolas, em que trabalhem mais de 100 pessoas, são obrigadas a manter ensino primário gratuito para os seus servidores e os filhos desses.

§ 1.º Quando os trabalhadores não residirem próximo ao local de sua atividade, esta obrigação poderá ser substituída por instituição de bolsas, na forma que a lei estadual estabelecer.

§ 2.º Compete à administração do ensino local, com recurso para o Conselho Estadual de Educação, zelar pela obediência ao disposto neste artigo.

Art. 32 — Os proprietários rurais que não puderem manter escolas primárias para as crianças residentes em suas glebas deverão facilitar-lhes a freqüência às escolas mais próximas, ou propiciar a instalação e funcionamento de escolas públicas em suas propriedades.

REPÚBLICA DOS ESTADOS UNIDOS DO BRASIL

Diário Oficial

ESTADO DO MARANHÃO

ANO LVII

S. LUIS — SEGUNDA FEIRA, 4 DE MAIO DE 1964

NUM. 96

ATOS DO PODER EXECUTIVO

LEI N.º 2353 DE 25 DE MARÇO DE 1964

Dá nova organização ao Sistema de Educação do Estado.

O Governador do Estado do Maranhão,

Faço saber a todos os seus habitantes que a Assembléa Legislativa decretou e eu sanciono a seguinte Lei:

SISTEMA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO TÍTULO 1.º — DA FINALIDADE

Art. 1.º — O sistema de ensino do Estado do Maranhão, inspirado no princípio do respeito à dignidade e os direitos fundamentais do homem terá como objetivo essencial promover e desenvolver integral da personalidade e a sua participação consciente e livre na obra do bem comum.

TÍTULO II — DA ADMINISTRAÇÃO DO ENSINO

Art. 2.º — A Secretaria de Educação e Cultura exercerá as atribuições do Poder Público Estadual em matéria de educação incumbindo-lhe zelar pela observância das leis do ensino e pelo cumprimento das decisões do Conselho Estadual de Educação.

Art. 3.º — O Conselho Estadual de Educação do Maranhão exercerá as atribuições previstas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, na Lei Estadual 2.235 de 28/12/62 e o criou.

Art. 4.º — A organização da Secretaria de Educação e Cultura, bem como a constituição e o funcionamento do Conselho Estadual de Educação o objeto de legislação especial.

TÍTULO III — DO SISTEMA

Art. 5.º — O sistema de ensino do

Estado do Maranhão terá organização contínua e progressiva, compreendendo a educação de grau primário, médio e superior e, paralelamente, de excepcionais e a supletiva de menores e adultos.

§ 1.º — No sistema de ensino atender-se-á à variedade dos cursos à flexibilidade dos currículos à articulação dos diversos graus e ramos.

§ Art. 2.º — A fim de corresponder à multiplicidade dos interesses e aspirações, ao direito de iguais oportunidades para as diversas regiões administrativa, assim como às exigências do desenvolvimento do País e do Estado, a rede de escolas oficiais será organizada de modo diversificado, ordenado e suficiente, para que atinja equitativamente todos os grupos da comunidade.

§ 3.º — O ensino policial, civil ou militar, será regulado por lei própria.

Art. 6.º — O ensino dos diferentes ramos será ministrado pelo Estado e é livre à iniciativa particular, respeitadas as leis que o regulam.

Art. 7.º — Não haverá distinção de direitos, para qualquer fim, entre os estudos realizados em estabelecimentos oficiais e os realizados em estabelecimentos particulares reconhecidos.

Art. 8.º — É da competência do Estado autorizar o funcionamento de estabelecimentos partilulares de ensino pré-primário, primário e médio, bem como reconhecê-los e inspecioná-los satisfeitas as normas da LDB e outras que o Conselho Estadual de Educação venha a estabelecer.

§ 1.º — Para fins de registro e validade dos certificados, diplomas e guias de transferências expedidos o Estado, por intermédio do Conselho Estadual de Educação, comunicará ao órgão competente do Ministério de Educação e Cultura a instituição e o reconhecimento de escolas de grau médio.

Art. 9.º — É da competência do Conselho Estadual do Maranhão:

a) dar aos cursos de grau primário e médio, que funcionarem a partir das dezoito horas, estruturação própria, inclusive fixando o número de dias de trabalho escolar efetivo, segundo as peculiaridades de cada curso;

b) autorizar o funcionamento dos estabelecimentos estaduais isolados de ensino superior e elaborar as normas para sua fiscalização;

c) decidir sobre o reconhecimento das Universidades Estaduais mediante a aprovação dos seus Estatutos, e dos estabelecimentos estaduais isolados de ensino superior, depois de um prazo de funcionamento regular e, no mínimo dois anos;

Art. 10 — O ensino, em todos os graus e ramos, pode ser ministrado em escolas públicas, mantidas por fundações, cujo patrimônio e dotações sejam provenientes do Poder Público, ficando o pessoal que nelas servir, sujeito, exclusivamente, às leis trabalhistas.

§ 1.º — Estas escolas, quando de ensino médio ou superior, podem cobrar anuidades, ficando sempre sujeitas a prestação de contas perante o Tribunal de Contas do Estado, e a aplicação em melhoramentos escolares, de qualquer saldo verificado em seu balanço anual.

§ 2.º — Em caso de extinção da Fundação, o seu patrimônio reverterá do Estado.

§ 3.º — Lei especial fixará as normas da constituição destas fundações, da organização de seus conselhos diretores e demais condições a que ficam sujeitas.

Art. 11 — É obrigatória a prática da Educação Física nos cursos primário e médio, até a idade de 18 anos.

§ Único — Podem ser dispensados da prática de tais exercícios os alunos considerandos ináptos, a critério do Serviço de Biometria Escolar.

Art. 12 — Nos estabelecimentos oficiais de ensino médio e superior será

recusada a matrícula ao aluno reprovado mais de uma vez em qualquer série ou conjunto de disciplina.

Art. 13. — O ensino religioso constitui disciplinas dos horários das escolas oficiais e de matrícula facultativa, e será ministrado, sem ônus para os Poderes Públicos, de acordo com a confissão religiosa do aluno manifestada por ele se for capaz ou pelo representante legal ou responsável.

§ 1.º — A formação de classes para o ensino religioso independe do número de alunos.

§ 2.º — O registro dos professores de ensino religioso será realizado perante a autoridade religiosa respectiva.

Art. 14. — Será permitida a organização de cursos, ou escolas experimentais de grau primário e médio, com currículos, métodos, para fins de validade legal da autorização do Conselho Estadual de Educação.

TÍTULO IV — DA EDUCAÇÃO DE GRAU PRIMÁRIO CAPÍTULO I — DA EDUCAÇÃO PRÉ PRIMÁRIA

Art. 15. — A educação pré-primária tem por finalidade favorecer a integração social da criança, oferecendo-lhe condições próprias ao desenvolvimento físico, moral e intelectual e à sua iniciação na vida da comunidade.

Art. 16. — A educação pré-primária destina-se aos menores até 7 anos e pode ser ministrada:

- a) — em classe maternais
- b) — em jardins de infância

Art. 17. — Classes maternais de jardins de infância poderão funcionar anexas a escolas primárias dependendo sua instalação das condições satisfatórias que ofereçam e, quando se tratar de iniciativa pública, consideradas as necessidades reais do meio, decorrentes, especialmente das condições de trabalho feminino.

§ único — As classes pré-primárias deverão funcionar em salas ambiente e possuir área para recreação e outras práticas e no caso de classe maternais ainda instalações adequadas para repositivo.

Art. 18. — A iniciativa do Estado, em matéria de educação pré-primária, será sempre subordinada ao cumprimento integral, com prioridade do plano de ensino primário.

Art. 19. — O Poder Público Estadual estimulará as empresas que tenham a seu serviço mães de menores de sete anos a organização e manter, por

iniciativa própria ou em cooperação com o Estado, instituição de educação pré-primária.

§ único — O Estado se empenhará em manter classes de educação pré-primária, que atendam às necessidades do trabalho da mãe servidora.

CAPÍTULO II

DO ENSINO PRIMÁRIO DA FINALIDADE E DA ORGANIZAÇÃO

Art. 20. — O ensino primário tem por fim o desenvolvimento do raciocínio e das atividades de expressão da criança e a sua integração no meio físico e social.

21. — O ensino primário é um direito a todos assegurado:

a) pela obrigação do Poder Público de oferecer, gratuitamente, escolas para o atendimento de todos os menores de sete até 14 anos, garantindo-lhes, dentro desta faixa etária, a oportunidade de receberem até seis anos de vida escolar.

b) pela liberdade de iniciativa particular de ministrá-lo na forma da lei.

Art. 22. — A escola ajustará o ensino à capacidade e ao ritmo de aprendizagem do aluno, procurando obter de cada um rendimento em harmonia com suas possibilidades e ao mesmo tempo, conduzindo-o à iniciação ao trabalho e aos hábitos de estudo.

Art. 23. — No ensino oficial serão observadas as seguintes normas:

a) a distribuição dos alunos far-se-á por anos escolares, atendendo não somente ao critério de faixas de idade cronológica, como ao seu aproveitamento, organizando-se classes especiais de aceleração ou cursos supletivos para os alunos que iniciarem o ensino primário depois da idade estabelecida por lei.

b) a organização das classes, dentro de cada ano escolar, será diversificada para atender aos diferentes níveis de progresso, bem como à maturidade para a aprendizagem da leitura e da escrita.

c) quando a duração do ensino for de seis anos, nos dois últimos serão anplados os conhecimentos do aluno, visando iniciá-lo em técnicas de artes aplicadas, adequadas ao sexo e à idade.

Art. 24.º — O ensino primário, de livre iniciativa, que não adotar as normas de ensino oficial, será ministrado, no mínimo, em 5 séries anuais.

§ único — O disposto neste artigo não impede que uma escola restrinja

o seu ensino a uma ou algumas séries anuais.

Art. 25.º — O período escolar terá a duração mínima de:

a) 160 dias letivos, distribuídos em não menos de oito

b) vinte horas semanais em atividades de classe.

Art. 26.º — Ao Conselho Estadual de Educação caberá a fixação das disciplinas do currículo mínimo e respectiva amplitude dos programas, bem como a indicação de atividades optativas de enriquecimento, a serem escolhidas pela escola, segundo as suas possibilidades e as necessidades do meio e aspirações individuais.

Art. 27.º — O progresso do aluno será considerado com processo de crescimento nas diversas áreas do desenvolvimento humano, devendo ser adotado o sistema de promoção que leve em consideração a idade cronológica e a capacidade de aprendizagem do aluno.

§ único — A maneira de avaliar o rendimento escolar e o ensino de livre promoção, no ensino de livre iniciativa, ficarão a cargo de cada estabelecimento mediante prévia aprovação do Conselho Estadual de Educação.

Art. 28.º — Os certificados de curso primário deverão indicar nível de escolaridade obtido pelo aluno e o número de anos de frequência à escola.

SEÇÃO II

DA OBRIGATORIEDADE DO ENSINO

PRIMÁRIO

Art. 29.º — O ensino primário é obrigatório a partir dos sete anos de idade, para todos os domiciliados no Estado do Maranhão e será ministrado na língua nacional.

Art. 30.º — A Secretaria de Educação e Cultura, na época própria de cada ano, fará a chamada, para matrícula nas escolas primárias oficiais ou particulares ou em instituições que ministrem ensino sob forma especial, da população escolar de sete anos de idade, considerado o ano civil do nascimento.

§ único — Cada município fará anualmente a chamada para a matrícula de sua população escolar, em cooperação com a Secretaria de Educação e Cultura.

Art. 31.º — Não poderá exercer função pública, inclusive autárquica nem ocupar emprego em sociedade de economia mista ou empresa concessiva

MAIO DE 1964

DIÁRIO OFICIAL

Segunda-feira, 4 — 3

nária de Serviço Público, o pai de família ou responsável por criança em idade escolar que não fizer prova de matrícula e frequência desta em estabelecimento de ensino, ou de que lhe está sendo ministrada educação no lar.

§ 1.º — Essa obrigação subsistirá até que os filhos ou dependentes tenham concluído o curso primário, o que será comprovado com a apresentação do respectivo certificado ou prova de matrícula em curso de grau superior ao primário.

§ 2.º — Constituem casos de isenção, além de outros previstos em lei:

- a) comprovado estado de pobreza do pai ou responsável;
- b) insuficiência de escolas;
- c) matrícula encerrada;
- d) doença ou anomalia grave na criança;
- e) distância da escola ou inacessibilidade à mesma.

Art. 32.º — As autoridades encarregadas de dar posse aos servidores públicos, inclusive autárquicos, ou aos servidores em sociedade de economia mista ou empresas concessionárias de serviços públicos, ficam obrigadas a existir, previamente aos nomeados que tiverem filho ou dependente em idade escolar primária, prova de estarem estes frequentando escola, ou de que sua educação esteja sendo dada no lar.

Art. 33.º A Secretaria de Educação e Cultura, além do prescrito no art. 30, compete:

- a) incentivar e fiscalizar a frequência às aulas, adotando as providências que visem a impedir a evasão escolar;
- b) aplicar, através de seus órgãos, medidas para o cumprimento do disposto nos artigos 31 e 32.

SEÇÃO III

DA MANUTENÇÃO DE ENSINO PRIMÁRIO NAS EMPRESAS INDUSTRIAIS, COMERCIAIS E AGRÍCOLAS

Art. 34.º — Todas as empresas industriais, comerciais e agrícolas, em que trabalhem mais de cem pessoas, serão obrigadas a manter, nos termos do art. 168 da Constituição Federal, ensino primário gratuito, para os seus servidores, os filhos destes e dependentes.

§ único — Estão incluídas nas obrigações da presente lei, aquelas empresas que tenham, mesmo em diferentes locais de trabalho, mais de cem empregados, sejam eles técnicos, orientadores, operários ou empregados em outros quaisquer ocupações.

Art. 35.º — Os encargos da empresa, no que respeita ao ensino para seus trabalhadores, alcançarão o conjunto representado pelos que sejam analfabetos ou tenham incompleto o seu curso primário.

§ único — Para o caso específico previsto por este artigo, considera-se satisfeita a exigência legal pela prova de frequência à escola durante 5 anos, no mínimo, ou por certificado de nível de escolaridade determinado de acordo com as normas fixadas pelo Conselho Estadual de Educação.

Art. 36.º — A empresa atenderá ao preceito constitucional mediante qualquer dos seguintes meios:

- a) manutenção, por conta própria, em local acessível de escola de sua propriedade, na qual sejam matriculados os respectivos empregados ou os filhos destes ou dependentes, que não possuam o curso primário, devendo essas escolas ser regidas por professores de Curso Normal regular ou autorizados pela Secretaria de Educação e Cultura.

b) convênio com o Governo Estadual para o ensino a ser ministrado nas escolas oficiais, mediante doação eretregue à fundação educacional cu depósito na conta do Fundo Estadual do Ensino Primário;

c) concessão de bolsas de estudo, em escolas particulares, aos seus empregados e respectivos filhos e dependentes.

§ único — No caso de a empresa preferir a solução previsto pelo item "b", deste artigo, para cada aluno, o Estado fixará anualmente, um "per capita" correspondente à importância, nunca inferior a metade do salário mínimo regional, e que poderá ser recolhida em quatro parcelas.

Art. 37.º — A renúncia do empregado ao direito à educação primária, ou o fato de o mesmo, ou seus filhos e dependentes estarem frequentando escolas públicas, não exonera a empresa das suas obrigações, cabendo atendê-las através de:

- a) manutenção do ensino para o número equivalente ao de seus empregados e respectivos filhos;
- b) contribuição, na forma prevista na letra "b" do artigo 21, com importância, "per capita", prevista no parágrafo único do mesmo artigo.

Art. 38.º — As empresas podem articular-se entre si e celebrar convênios, com a intervenção da Secretaria de Educação e Cultura, para o fim de atenderem a obrigação de manutenção do ensino primário.

SEÇÃO IV DO ENSINO PRIMÁRIO E SUPLETIVO

Art. 39.º — O ensino primário supletivo tem por fim proporcionar educação primária aos maiores de 14 anos, que dela necessitarem, visando especialmente, ao seu ajustamento social.

Art. 40.º — Esse ensino será ministrado em:

- a) cursos regulares;
- b) cursos extraordinários.

Art. 41.º — Os cursos regulares de, no máximo 5 anos de duração terão por objetivo oferecer educação de base e preparação diversificada de acordo com as necessidades e os interesses do grupo.

Art. 42.º — Para os cursos previstos no artigo anterior, o período escolar terá duração mínima de:

- a) 160 dias letivos;
- b) quinze horas semanais de atividade de classe.

Art. 43.º — Na organização das turmas dos cursos regulares deverá atender ao nível de escolaridades e, sempre que possível, a idade cronológica do aluno.

Art. 44.º — O Conselho Estadual de Educação fixará as disciplinas do currículo mínimo e a respectiva amplitude de programas para os regulares.

Art. 45.º — O rendimento escolar nos cursos regulares será avaliado:

- a) nos cursos supletivos oficiais, de acordo com as normas estabelecidas pela Secretaria de Educação e Cultura.
- b) nos cursos supletivos de livre iniciativa, de acordo com as normas fixadas pelos estabelecimentos e aprovados pelo Conselho Estadual de Educação.

Art. 46.º — Os cursos extraordinários serão de caráter intensivo e visarão a iniciação ou o aperfeiçoamento profissional.

§ único — O horário, os programas e a avaliação do rendimento escolar, dos cursos extraordinários oficiais, estarão sujeitos as normas traçadas pela Secretaria de Educação e Cultura e os dos livre iniciativa, de acordo com as normas fixadas pelos estabelecimentos e aprovados pelo Conselho Estadual de Educação.

TÍTULO V DA EDUCAÇÃO DE GRAU

MÉDIO

CAPÍTULO I

DO ENSINO MÉDIO

Art. 47.º — A educação de grau médio, em prosseguimento à primária, destina-se à formação do adolescente.

Art. 48.º — O ensino médio, será ministrado em dois ciclos: o ginasial e o colegial e abrangerá, entre outros, os cursos secundários técnicos, e de formação das professoras para o ensino primário.

Art. 49.º — Em cada ciclo haverá disciplina e prática educativas obrigatórias e optativas.

Art. 50.º — Ao Conselho Estadual de Educação compete:

a) acrescentar, na relação das disciplinas obrigatórias fixadas pelo Conselho Federal de Educação, as que sejam necessárias para amplitude e o desenvolvimento dos seus programas.

b) relacionar as de caráter optativo que podem ser adotadas pelos estabelecimentos de ensino.

c) organizar a distribuição pelas séries, das disciplinas obrigatórias fixadas para cada curso, dando especial relevo ao ensino de Português.

Art. 51.º — O currículo das duas primeiras séries, do 1.º ciclo será comum a todos os cursos de ensino médio, no que se refere as matérias obrigatórias.

Art. 52.º — O ingresso na primeira série do 1.º ciclo dos cursos de ensino médio depende de aprovação em exame de admissão, em que fique demonstrada a satisfatória educação primária, desde que a educando tenha 11 anos completos que venha a alcançar esta idade no decorrer do ano letivo.

§ único — De acordo com o seu regimento, poderão os estabelecimentos de ensino médio dispensar dos exames de admissão os alunos que apresentarem diploma de conclusão de ensino primário, devidamente registrado pela Secretaria de Educação e Cultura.

Art. 53.º — Será facultado o ingresso na segunda série de qualquer curso médio, de ciclo ginasial, mediante exames das disciplinas obrigatórias da primeira série ao aluno que houver concluído a 6.ª série primária.

Art. 54.º — Para a matrícula na primeira série do ciclo colegial, será exigida a conclusão do ciclo ginasial ou equivalente.

Art. 55.º — Os estabelecimentos de

ensino de grau médio deverão observar as seguintes normas:

I — duração mínima do período escolar;

a) cento e oitenta dias de trabalho escolar efetivo, não incluindo o tempo reservado a prova e exame;

b) vinte e quatro horas semanais de aulas para o ensino de disciplinas e práticas educativas.

II — cumprimentos dos programas elaborados, tendo-se em vista o período de trabalho escolar;

III — formação moral e cívica do educando, através de processo educativo que a desenvolva;

IV — atividades complementares de iniciação artística;

V — instituição da orientação educativa e vocacional em cooperação com a família.

VI — frequência, obrigatória, só podendo prestar exame final, em primeira época, o aluno que houver comparecido no mínimo a 75% das aulas dadas.

Art. 56.º — A apuração do rendimento escolar ficará a cargo dos estabelecimentos de ensino, aos quais caberá expedir certificados de conclusão de séries e ciclos e diplomas de conclusão de cursos.

§ 1.º — Na avaliação do aproveitamento do aluno preponderarão os resultados alcançados durante o ano letivo, nas atividades escolares, asseguradas de professor, nos exames e nas provas, liberdades de formulação de questões e autoridade de julgamento.

§ 2.º — Os exames serão prestados perante Comissão Examinadora, formada de professores do próprio estabelecimento e, se este for particular, sob fiscalização da autoridade competente.

Art. 57.º — Cada estabelecimento de ensino médio disporá, em regimento, sobre sua organização, a constituição de seus cursos e o seu regimento administrativo, disciplinar e didáticos.

Art. 58.º — Será permitida a transferência de alunos de um para outro currículo, de qualquer ramo ou tipo de ensino médio, tendo em vista o princípio de equivalência fundamental, sob o aspecto formativo, dos diversos currículos, feitas as necessárias adaptações, de acordo com as disposições desta lei e as normas fixadas pelo Conselho Estadual de Educação.

Art. 59.º — O processo de adaptação que o estabelecimento de ensino poderá utilizar, variável em cada caso de transferência, deverá ter como escopo

permitir ao aluno a aquisição de conhecimentos indispensáveis para que possa seguir, com proveito o novo currículo e, em se tratando de cursos técnicos, atender, ainda à sua adequada formação profissional.

§ único — A adaptação se fará, no máximo em 4 disciplinas. No caso de envolver maior número, haverá rebaixamento de série.

Art. 60.º — Nas adaptações de alunos procedentes do estrangeiro, fica estabelecido:

a) que a exigência de conhecimento da língua portuguesa será feita inicialmente, em grau mínimo, suficiente para o acompanhamento das lições e arguições, admitindo-se a possibilidade do aluno, nos dois primeiros anos de sua permanência no Brasil, realizar trabalhos escritos em outras línguas, quando houver condições no estabelecimento para aceitá-la;

b) que não deverão ser computados, para efeito das disposições do parágrafo único do artigo anterior, as disciplinas Português, História e Geografia do Brasil;

c) que, em qualquer caso, o certificado de conclusão de ciclo somente será expedido se o aluno tiver um razoável aprendizado da língua portuguesa e demonstrar sua familiarização com os problemas brasileiros, através de conhecimentos sobre História e Geografia do Brasil.

Art. 61.º — A fim de atender, adequadamente, às exigências de adaptação, as transferências serão efetivadas:

a) normalmente, nas férias consecutivas ao término do ano letivo, deixando o aluno concluir, no estabelecimento de origem, as provas e exames, inclusive de segunda época, a não ser que a transferência tenha sido expedida por estabelecimento sediado em outro Estado;

b) excepcionalmente, no decorrer do ano letivo, até dois meses antes do encerramento, por motivos relevantes, a serem indicados pelo Conselho Estadual de Educação, quando se tratar de transferência para o mesmo ramo de ensino médio.

§ único — Os casos especiais de transferência, não enquadrados neste artigo, serão decididos pelo Conselho Estadual de Educação.

Art. 62.º — Aos maiores de dezesseis anos será permitida a obtenção de certificado de conclusão de curso ginasial, mediante a prestação de exames de madurezas em dois anos, no mínimo, e três anos, no máximo, após estudos realizados sem observância do regime escolar.

tivas, financeira e disciplinar, que será exercida na forma de seus estatutos.

§ 1.º — A autonomia didática consiste na faculdade:

a) de criar e organizar cursos, fixando os respectivos currículos;

b) de estabelecer o regime didático e escolar dos diferentes cursos, sem outras limitações a não ser as constantes da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

§ 2.º — A autonomia administrativa consiste na Faculdade:

a) de elaborar e reformar, com aprovação do Conselho Estadual de Educação os próprios estatutos e os regulamentos ou regimentos dos estabelecimentos de ensino;

b) de indicar o Reitor, mediante lista triplíce, para escolha, pelo Governo, podendo ser reconduzido duas vezes;

c) de contratar professores e auxiliares de ensino e nomear catedráticos aprovados em concurso na forma dos respectivos estatutos;

d) de admitir servidores dentro de suas dotações orçamentárias, ou demittilos na forma regulamentar.

§ 3.º — A autonomia financeira consiste na faculdade.

a) de administrar o patrimônio e dele dispor na forma da lei;

b) de aceitar subvenções, doações heranças e legados;

d) de organizar, executar o orçamento total de sua receita e despesa, devendo os responsáveis pela aplicação de recursos prestar contas na forma da lei.

Art. 98 — As universidades serão constituídas sob a forma de autarquias, fundações ou associações. A inscrição do ato constitutivo no registro civil das pessoas jurídicas será precedida de autorização por decreto do Governo Estadual.

CAPÍTULO II

Dos Estabelecimentos Isolados de Ensino Superior

Art. 99 — Os estabelecimentos isolados serão constituídos sob a forma de autarquias, de fundações ou associações.

Art. 100.º — Os estabelecimentos isolados, constituídos sob a forma de fundação, terão um conselho de curadores, com as funções de aprovar o orçamento anual, fiscalizar a execução e autorizar os atos do diretor, não previstos no regulamento do estabelecimento.

Art. 101.º — A competência do Conselho Universitário em grau de recurso será exercida, no caso de estabelecimentos

isolados, estaduais e municipais, pelos Conselhos Estaduais de Educação.

TÍTULO VII

Do Magistério

Art. 102.º — Somente poderão integrar os quadros do magistério primário, médio e superior, os professores que tenham satisfeito às exigências legais para o respectivo exercício.

§ Único — O Conselho Estadual de Educação disporá quanto à prova de idoneidade moral que deverá ser feita pelos professores.

Art. 103.º — O exercício do magistério primário é privativo dos diplomados por Escolas Normais, devidamente registrados na Secretaria de Educação e Cultura.

§ 1.º — Quando não houver professores, em número suficiente, para atender ao disposto no presente artigo, poderão ser admitidos candidatos submetidos a prévio exame de suficiência, a critério da Secretaria de Educação e Cultura.

§ 2.º — O magistério em classes pré-primárias ou de excepcionais poderá ser exercido por professor primário que tiver feito a especialização adequada.

Art. 104.º — O exercício do magistério no ensino médio é privativo dos professores registrados no Ministério da Educação e Cultura, nos termos dos arts. 61 e 98 da Lei de Diretrizes e Bases, ressalvado o disposto no art. 118 da mesma lei.

§ Único — Enquanto não houver número suficiente de profissionais diplomados pelos cursos especiais de formação de professores de disciplinas específicas do ensino normal, os diplomados em matérias a fins, por Faculdade de Filosofia, Ciência e Letras ou cursos de especialização feitos em Institutos de Educação.

Art. 105.º — A carreira do magistério superior será regulada em lei especial.

Art. 106.º — Os cargos do magistério oficial de todos os graus só poderão ser preenchidos por concurso de provas e títulos, assegurada igualdade de direito para os diplomados em estabelecimentos oficiais e de livre iniciativa de ensino, nos termos dos artigos 19 e 58 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação.

TÍTULO VIII

Da Orientação Educacional

Art. 107.º — A orientação educacional tem por finalidade:

a) auxiliar a formação integral da personalidade do educando, através de atividades que lhe proporcionem e estimulem

desenvolvimento harmônico que o amparem em suas dificuldades emocionais e pedagógicas e o ajudem a encaminhar-se vocacionalmente;

b) promover o entrosamento e cooperação das diversas atividades e colares.

Art. 108.º — É obrigatória a instituição de Orientação Educacional nos estabelecimentos de ensino primário e médio.

§ Único — No ensino superior, a Orientação Educacional será regulada nos regimentos das perspectivas unificadas.

Art. 109.º — Somente poderá exercer a função de Orientador Educacional quem esteja devidamente registrado:

a) para o ensino primário, na Secretaria de Educação e Cultura;

b) para o ensino médio, no Ministério da Educação e Cultura;

§ Único — O provimento efetivo do cargo de Orientador Educacional, nos estabelecimentos oficiais, será feito mediante concurso de título e prova.

Art. 110.º — Os estabelecimentos de ensino primário e médio no tocante à orientação educacional, deverão atender às seguintes condições mínimas:

I — Ao Orientador Educacional vedado o exercício de qualquer outra função, em relação aos alunos por assistidos;

II — O tempo de permanência mensal do Orientador Educacional no estabelecimento do ensino, deverá ser suficientemente amplo para a sua efetiva integração na vida escolar a atendimento eficaz.

III — o número de assistidos, em um Orientador Educacional deverá ser compatível com o exercício adequado de sua função;

IV — ao Orientador Educacional deverá ser assegurada remuneração condigna.

TÍTULO IX

Educação de Excepcionais

Art. 111 — A educação de excepcionais tem por objetivo integrar o indivíduo na comunidade através da assistência médica e psicopedagógica, inculcando a orientação profissional.

Art. 112.º — A educação de excepcionais quando não for possível em caráter geral de educação será ministrada em:

a) classes especiais;

b) escolas especiais;

c) centros de preparação profissional;

§ 1.º — As instalações para atendimento de excepcionais deverão apresentar condições apropriadas.

§ 2.º — a educação do excepcional em casos especiais, terá caráter domiciliar e hospitalar.

§ 3.º — As normas para observância deste artigo e parágrafos serão fixadas pelo Conselho Estadual de Educação.

Art. 113.º — O regime escolar será flexível, adaptando-se às exigências específicas dos grupos de excepcionais.

Art. 114.º — Toda iniciativa privada, relativa à educação de excepcionais, considerado eficiente pelo Conselho Estadual de Educação, receberá dos Poderes Públicos, tratamento especial, mediante bolsas de estudo, empréstimos e subvenções.

§ único — O Estado poderá aceitar a cooperação de entidades públicas e privadas, que visem a amparar o excepcional.

Art. 115.º — O pessoal destinado ao atendimento de excepcionais deverá habilitar-se, para esse fim em curso de especialização, devidamente reconhecido.

§ único — É da competência do Conselho Estadual de Educação baixar normas para autorização, reconhecimento e inspeção dos cursos previstos no artigo anterior.

TÍTULO X — DA ASSISTÊNCIA SOCIAL ESCOLAR

Art. 116.º — Em cooperação com outros órgãos, ou não, incumbe ao Poder Público, técnico e administrativamente, provar, bem como orientar, fiscalizar e estimular os serviços de assistência social médico-odontológica e de enfermagem, aos alunos.

Art. 117.º — A assistência social escolar será prestada nas escolas, sob a orientação dos respectivos diretores, através de serviços que atendam ao tratamento dos casos individuais a aplicação de técnicos de grupo e à organização social da comunidade.

Art. 118.º O Poder Público instituirá e amparará serviços e entidades que mantenham na zona rural, escola ou centros de educação, capazes de favorecer a adaptação do homem ao meio e o estímulo de vocações e atividades profissionais.

Art. 119.º — A escola deve estimular a formação de Associações de Pais e Mestres.

TÍTULO XI — DOS RECURSOS PARA A EDUCAÇÃO

Art. 120.º — Os recursos estaduais e federais, atribuídos ao Estado do Maranhão, a que se refere o art. 169 da Constituição Federal serão aplicados, preferencialmente, na manutenção e desenvolvimento do Ensino Público de

acordo com os planos estabelecidos pelo Conselho Federal e pelo Conselho Estadual de Educação, de sorte que se assegurem:

1 — o acesso à escola de maior número possível de educandos;

2 — a melhoria progressiva do ensino e o aperfeiçoamento dos serviços de educação;

3 — o desenvolvimento do ensino técnico-científico;

4 — o desenvolvimento das ciências, letras e artes;

Art. 121.º — São consideradas despesas com o ensino:

a) as de manutenção e expansão do ensino;

b) as de concessão de bolsas de estudo;

c) as de aperfeiçoamento de professores, incentivo à pesquisa e realização de congressos e conferências;

d) as de administração estadual de ensino, inclusive as que se relacionem com atividades extra-escolares.

Art. 122.º — Não são consideradas despesas com o ensino:

a) as de assistência social e hospitalar, mesmo quando ligadas ao ensino;

b) os auxílios e subvenções para fins de assistência e cultura.

Art. 123.º — O Estado proporcionará, ainda, com recursos próprios e os fornecidos pela União, ajuda financeira sob duas modalidades:

a) bolsas gratuitas para o custeio total ou parcial de estudos;

b) financiamento, para reembolso dentro de prazo razoável, nunca superior e quinze anos, a ser regulamentado.

§ 1.º — Os recursos a serem concedidos sob a forma de bolsas de estudo, poderão ser aplicadas em estabelecimentos de ensino reconhecido, escolhido pelo candidato ou seu representante legal.

§ 2.º — O Conselho Estadual de Educação, tendo em vista os recursos estaduais e os quantitativos globais das bolsas de estudo e financiamento para os diversos graus de ensino, atribuído ao Estado pelo Conselho Federal de Educação:

a) fixará o número e os valores das bolsas, de acordo com o custo médio do ensino nos municípios e com o grau de escassez de ensino oficial e em relação à população em idade escolar;

b) organizará, além de pesquisa econômica e social, provas de capacidade a serem prestadas pelos candidatos sob condições de autenticidade e imparcialidade que assegurem oportunidades iguais para todos;

c) estabelecerá as condições de renovação anual das bolsas, de acordo com o aproveitamento escolar demonstrado pelos bolsistas.

§ 3.º — Somente serão concedidas bolsas a alunos de curso primário quando, por falta de vaga, não puderem ser matriculados em estabelecimentos oficiais.

§ 4.º — Não se inclui nas bolsas de que trata o presente artigo, o auxílio que o Poder Público concede a educandos sob forma de alimentação, material escolar, vestuário, transporte, assistência médica ou dentária o qual será objeto de normas especiais.

§ 5.º — O bolsista ou responsável poderá recorrer ao Conselho Estadual de Educação, em qualquer época e com documentos legais, sobre a idoneidade de instituição de ensino que receber bolsas ou anuidades de dupla fonte.

Art. 124.º — O Estado dispensará sua cooperação financeira ao ensino sob forma de:

a) financiamento pelo Banco do Estado do Maranhão e ajuda aos estabelecimentos de ensino reconhecidos, de comprovada idoneidade;

b) assistência técnica, mediante convênios, visando a aperfeiçoamento do magistério, à pesquisa pedagógica e à promoção de congressos e seminários.

§ 1.º — São condições para concessão de financiamento e ajuda a qualquer estabelecimento de ensino reconhecido, além de outras que venham e ser fixadas pelo Conselho Estadual de Educação, as quais incumbirá dar parecer sobre os respectivos pedidos:

a) a idoneidade moral e pedagógica das pessoas ou entidades responsáveis pelos estabelecimentos, para os quais seja feita a solicitação de crédito;

b) a exigência de escrita contábil fidedigna e a demonstração da possibilidade de liquidação do empréstimo com receitas próprias do estabelecimento ou do mutuário, no prazo contratual;

c) a vinculação, ao serviço de juros e amortização do empréstimo, de uma parte suficiente das receitas do estabelecimento, ou a instituição de garantias reais adequadas, tendo por objeto outras receitas do mutuário, ou bens cuja penhora não prejudique diretamente ou indiretamente, o funcionamento do estabelecimento de ensino.

§ 2.º — Não será concedido financiamento ou ajuda ao estabelecimento de ensino que, sob falso pretexto recusar matrícula a aluno por motivo de raça, credo ou condição social.

§ 3.º — Os estabelecimentos partculares de ensino, que receberem sub-

1964

DIÁRIO OFICIAL

Segunda-feira, 4 — 6

ou auxílios para sua manutenção obrigados a conceder matrículas a estudantes pobres, no correspondente ao montante re-

125.º — O Conselho Estadual de Educação envidará esforços para melhorar a qualidade e elevar os índices de produtividade do ensino em relação ao custo;

elaborando o Plano Estadual de Educação para vigorar em prazo determinado;

promovendo a publicação anual de estatísticas do ensino e dados correlatos, que deverão ser utilizados na elaboração dos planos de aplicação dos recursos;

estudando a composição do ensino público e propondo medidas adequadas para ajustá-la a melhor nível de produtividade;

estudando o custo de ensino e propondo medidas para discipliná-lo, em defesa da dignidade do educando, salvaguardados os legítimos interesses dos estabelecimentos;

criando um grupo de estudos para a elaboração de normas referentes ao ensino em todos os graus.

TÍTULO XII DAS DISPOSIÇÕES GERAIS

será permitida a transferência de um curso para outro estabelecimento de ensino, inclusive de escola de estrangeiros feitas as necessárias providências de acordo com o que dispõe a legislação em relação ao ensino médio, e aos sistemas de ensino e em relação ao ensino superior, os conselhos estaduais, ou o Conselho Federal de Educação, quando se tratar de unidade ou de estabelecimento de ensino superior federal ou particular, ou de estabelecimentos universitários ou dos Conselhos Universitários ou do Conselho Estadual de Educação quando se tratar de universidade ou de estabelecimento de ensino estaduais.

Art. 127.º — Os diplomas do curso de graduação para que produzam efeitos legais, serão previamente registrados no Ministério da Educação e Cultura.

Art. 128.º — Os diplomas e certificados de estrangeiros dependerão de revalidação, salvo convênio culturais celebrados com países estrangeiros.

Art. 129.º — Será permitida a organização de cursos ou escolas experimentais, com currículos, métodos e pe-

ricódos escolares próprios, dependendo do seu funcionamento, sob a fiscalização legal, de autorização do Conselho Estadual de Educação quando se tratar de cursos primário e médio.

Art. 130.º — Os Poderes Públicos instituirão e ampararão serviços e entidades que mantenham, na zona rural, escolas ou centros de educação, capazes de favorecer a adaptação do homem ao meio e o estímulo de vocações e atividades profissionais.

Art. 131.º — Os cursos de aprendizagem industrial e comercial, administrados por entidades industriais e comerciais, nos termos da legislação vigente serão submetidos aos Conselhos Estaduais de Educação.

§ Único — Anualmente, as entidades responsáveis pelo ensino de aprendizagem industrial e comercial apresentarão ao Conselho Estadual o relatório de suas atividades acompanhado de sua prestação de conta.

Art. 132.º — O Poder Público estimulará a colaboração popular em favor das fundações e instituições culturais e educativas de qualquer espécie, grau ou nível sem finalidades lucrativas, facultará aos contribuintes do imposto de renda, a dedução dos auxílios ou doações comprovadamente, feitos a tais entidades.

Art. 133.º — O Poder Público cooperará com as empresas e entidades privadas para o desenvolvimento do ensino técnico e científico.

Art. 134.º — Pelo prazo de 5 (cinco) anos a partir da data da vigência da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional os estabelecimentos particulares de ensino médio terão direito de opção, entre os sistemas de ensino federal e estadual, para fins de reconhecimento e fiscalização.

Art. 135.º — A transferência de instituição de ensino superior de uma para outro mantenedor, quando o patrimônio houver sido constituído ao todo ou em parte por auxílios oficiais, só se efetivará depois de aprovada pelos órgãos competentes do Poder Público, de onde provierem os recursos, ouvido o Conselho Estadual de Educação.

Art. 136.º — Enquanto não houver número suficiente de professores licenciados em faculdade de filosofia, e sempre que se registar essa falta, a habilitação a exercício do magistério será feita por meio de exame de suficiência.

Art. 137.º — Enquanto não houver número suficiente de profissionais formados pelos cursos especiais de educação técnica poderão ser aproveitados como professores de disciplinas especí-

ficas do ensino médio técnico, profissionais liberais de cursos superiores correspondentes ou técnicos, diplomados na especialidade.

Art. 138.º — Esta lei entrará em vigor na data de sua publicação; revogadas as disposições em contrário.

Mando, portanto, a todas as autoridades a quem o conhecimento e execução da presente Lei pertencer, que a cumpram e façam cumprir, tão inteiramente como nela se contém. O Senhor Secretário de Estado dos Negócios de Educação e Cultura, a faça publicar, imprimir e correr.

Palácio do Governo do Estado do Maranhão, em São Luís, 25 de Março de 1964, 143.º da Independência e 76.º da República.

NEWTON DE BARROS BELLO
C.º José de Ribamar Carvalho

O Governador do Estado do Maranhão, no uso de suas atribuições legais,

RESOLVE :

EXONERAR do cargo de Auxiliar de Fiscalização, Nível 3, Cláudio Antônio Vaz dos Santos, por ter sido nomeado para outro cargo.

Palácio do Governo do Estado do Maranhão, em São Luís, 29 de Abril de 1964, 142.º da Independência e 75.º da República.

NEWTON DE BARROS BELLO
Jesus Neves Ribeiro

O Governador do Estado do Maranhão, no uso de suas atribuições legais,

RESOLVE :

NOMEAR, de acordo com o art. 12, inciso II, da Lei n.º 1.011, de 28 de Outubro de 1953, Cláudio Antônio Vaz dos Santos, Fiscal de Rendas, nível 10.

Palácio do Governo do Estado do Maranhão, em São Luís, 29 de Abril de 1964, 142.º da Independência e 75.º da República.

NEWTON DE BARROS BELLO
Jesus Neves Ribeiro

O Governador do Estado do Maranhão, no uso de suas atribuições legais,

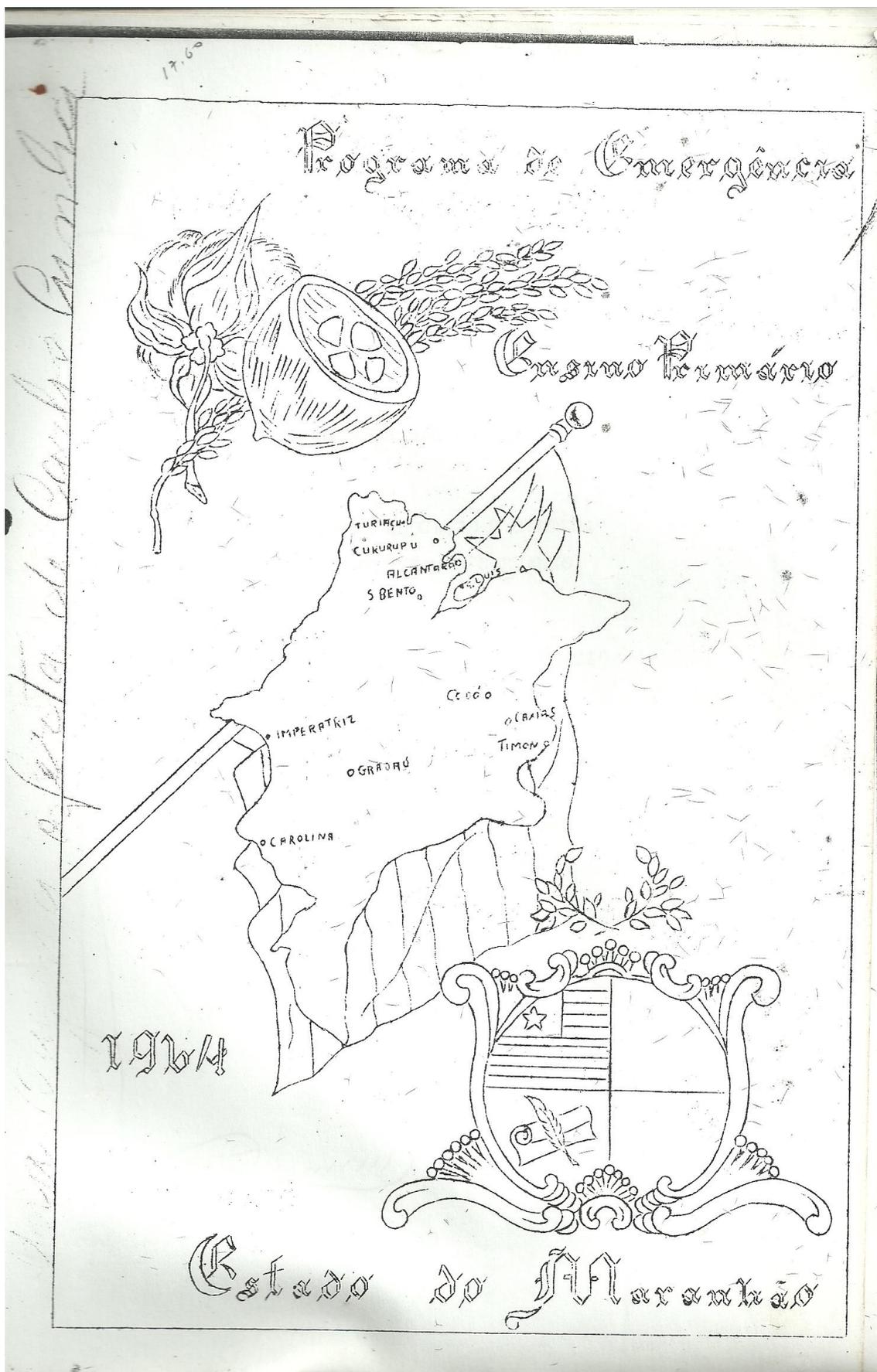
RESOLVE designar

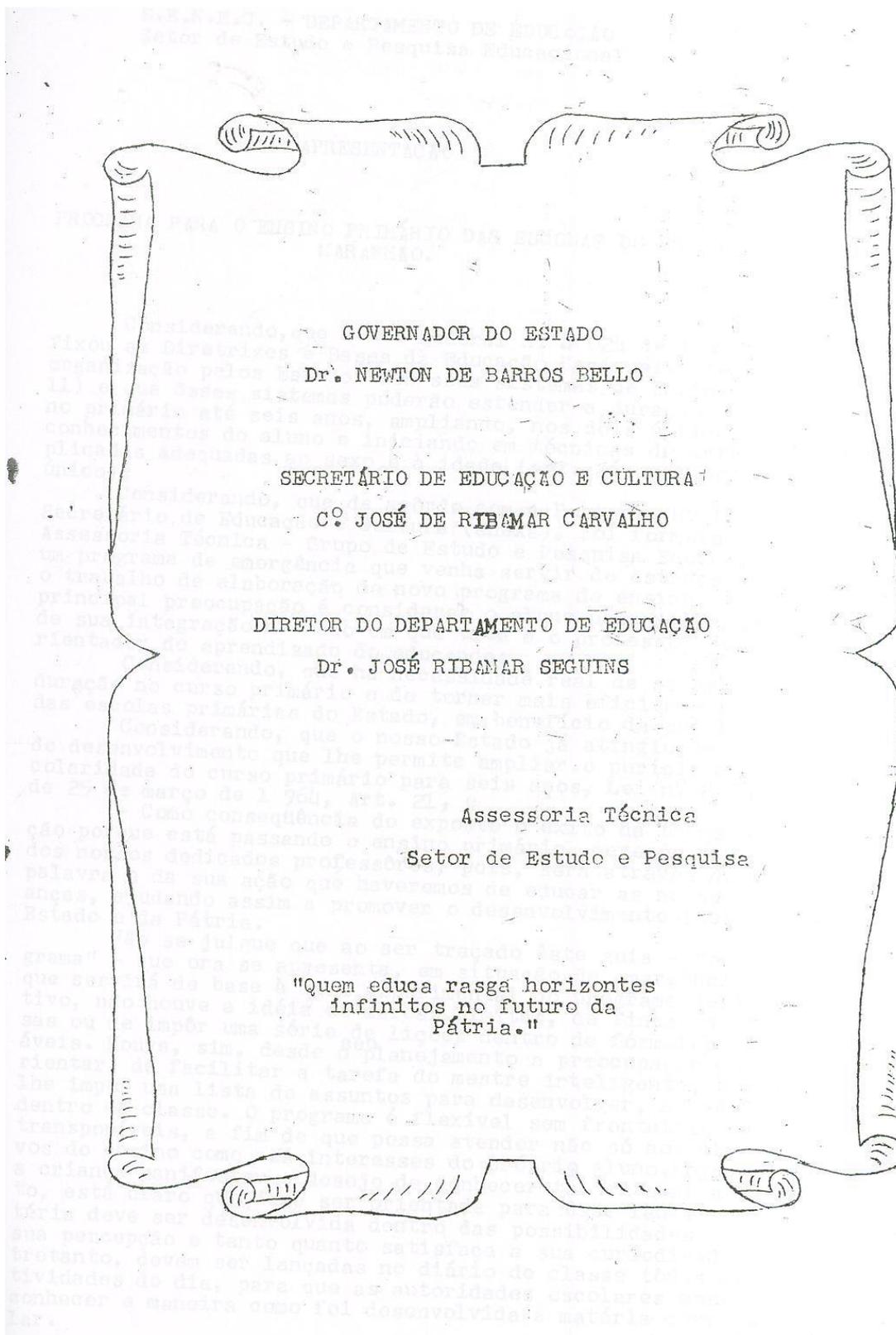
Arlindo Farav, Tenente Coronel da Polícia Militar do Estado, para exercer a função de Assessor Militar do Governador, símbolo 3.F.

Palácio do Governo do Estado do Maranhão, em São Luís, 4 de Maio de 1964, 142.º da Independência e 75.º da República.

NEWTON DE BARROS BELLO
Joel Barbosa Ribeiro

ANEXO C – Programa para o Ensino Primário das Escolas do Estado do Maranhão





S.E.N.E.C. - DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
Setor de Estudo e Pesquisa Educacional

APRESENTAÇÃO

PROGRAMA PARA O ENSINO PRIMÁRIO DAS ESCOLAS DO ESTADO DO MARANHÃO.

Considerando, que a Lei Federal nº 4 024 de 1 961, que fixou as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, previu a organização pelos Estados dos seus sistemas de Ensino (art. 11) e que êsses sistemas poderão estender a duração do ensino primário até seis anos, ampliando, nos dois últimos, os conhecimentos do aluno e iniciando em técnicas de artes aplicadas adequadas ao sexo e à idade (art. 26, parágrafo único);

Considerando, que de acôrdo com a Portaria nº 180, do Secretário de Educação e Cultura (anexa), foi formulado na Assessoria Técnica - Grupo de Estudo e Pesquisa Educacional, um programa de emergência que venha servir de estudos para o trabalho de elaboração do novo programa de ensino, cuja principal preocupação é considerar o aluno pela necessidade de sua integração no meio em que vive e o professor como orientador do aprendizado do educando;

Considerando, que há necessidade real de se ampliara duração no curso primário e de tornar mais eficiente a ação das escolas primárias do Estado, em benefício da população;

Considerando, que o nosso Estado já atingiu um grande desenvolvimento que lhe permite ampliar o período de escolaridade do curso primário para seis anos, Lei nº 2 353, de 25 de março de 1 964, Art. 21, e

- Como consequência do exposto o êxito da transformação porque está passando o ensino primário, depende agora dos nossos dedicados professores, pois, será através da sua palavra e da sua ação que haveremos de educar as nossas crianças, ajudando assim a promover o desenvolvimento social do Estado e da Pátria.

Não se julgue que ao ser traçado êste guia - "o programa" - que ora se apresenta, em situação de emergência e / que servirá de base à fase experimental do programa definitivo, não houve a idéia de marcar limites, de fincar divisas ou de impôr uma série de lições dentro de fórmulas variáveis. Houve, sim, desde seu planejamento a preocupação de orientar, de facilitar a tarefa do mestre inteligente, sem lhe impôr uma lista de assuntos para desenvolver, na série, dentro da classe. O programa é flexível sem fronteiras intransponíveis, a fim de que possa atender não só aos objetivos do ensino como aos interesses do próprio aluno. Logo que a criança manifestou o desejo de conhecer tal ou qual assunto, está claro que deve ser orientada para êsse lado. A matéria deve ser desenvolvida dentro das possibilidades de sua percepção e tanto quanto satisfaça a sua curiosidade, entretanto, devem ser lançadas no diário de classe tôdas as atividades do dia, para que as autoridades escolares possam conhecer a maneira como foi desenvolvida a matéria curricular.

EXCELENTÍSSIMO SENHOR
SECRETÁRIO DE EDUCAÇÃO E CULTURA

O presente trabalho é produto dos esforços daqueles que, honrados com a tarefa que lhes foi confiada, a ela dedicaram a melhor boa vontade. Ao fazermos a entrega deste planejamento, nomeamos a visão e capacidade realizadora de Vossa Excelência.

Maria José das Mercês Farias.
Marlene de Jesus Mendonça.
Deny Reis Leite.
Marlene Fontoura.
Zelira Pereira Cutrim.
Lenir Prado da Silva.
Helosina Lima Fernandes.
Neusa Martins Moreira.
Tírcile Conceição Alves de Sousa.
Benedita Guimarães Carvalho.
Maria do Carmo Neves Viegas.
Dionéa Pereira de Sousa.
Maria Lopes Castelo Branco.
Ana Augusta Bayma.

ANEXO D - Portaria nº 180 de 28 de abril de 1964

ESTADO DO MARANHÃO

C Ó P I A

PORTARIA Nº 180

O Secretário de Estado dos Negócios de Educação e Cultura no uso de suas atribuições legais,

RESOLVE

designar um grupo de trabalho constituído pelas professoras Maria José das Mercês Farias, Marlene de Jesus - Mendonça, Deny Reis Leite, Marlene Fontoura, Zelira Pereira Cutrim, Lenir Prado da Silva, Helosina Lima Fernandes, Neusa Martins Moreira, Tircile Conceição Alves de Souza, Benedita Carvalho e Maria do Carmo Neves Viagas, sob a orientação de Ana Augusta Bayma, Chefe do Setor de Estudos e Pesquisas, para fazer a revisão do programa de ensino das Escolas Primárias do Estado, devendo, inicialmente, apresentar um programa em caráter experimental, no prazo máximo de 30 dias.

Expediente: 8 às 10 horas,

Local: Departamento de Educação-Centro de Pesquisas.

Dê-se ciência Publique-se. Cumpra-se.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO E CULTURA, EM SÃO LUÍS DO MARANHÃO, 28 DE ABRIL DE 1964.

AS) DR. JOSÉ RIBAMAR SEGUINS, RESPON-
DENDO PELO EXPEDIENTE DA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO E CULTURA.

ANEXO E – Ata da sessão de Instalação do Trabalho de Elaboração do Programa de Emergência do Ensino Primário

ATA da Sessão de Instalação do Trabalho de Elaboração do Programa de Emergência do Ensino Primário.

Pelas oito (8) horas do dia cinco (5) do mês de maio do ano de mil novecentos e sessenta e quatro (1964), na sala onde funciona o Setor de Estudo e Pesquisas Educacionais da Secretaria de Educação e Cultura, presentes as professoras Ana Augusta Bayma, Maria José das Mercês Farias, Marlene de Jesus Mendonça, Deny Reis Leite, Marlene Fontoura, Zelira Pereira Cutrim, Lenir Prado da Silva, Helosina Lima Fernandes, Neusa Martins Moreira, Tircile Conceição Alves de Sousa, Benedita Guimarães Carvalho, Maria do Carmo Neves Viegas, depois de lida a Portaria nº cento e oitenta (180) do Exmo. Senhor Secretário de Educação e Cultura, foram instalados os trabalhos de elaboração do Programa de Emergência para o Curso Primário. Logo em seguida foram discutidos os diversos assuntos, bem como feito o planejamento para a respectiva elaboração, distribuídas as tarefas diárias, organizadas as equipes e divididas as matérias do currículo. Ato contínuo declarou o Técnico de Pesquisas Educacionais, Ana Augusta Bayma, que estavam iniciados os trabalhos e que passariam a ser, diariamente, executados nos dias úteis, em horas de expediente normal, havendo coordenação das diversas equipes, conversações, revisões dos trabalhos apresentados, etc., sempre que fôsse necessário. Falou ainda a Profª Ana Augusta Bayma de assuntos pedagógicos referentes à 6ª série primária, a ser criada oportunamente. Fez considerações elogiosas à Sua Excelência o Sr. Dr. Governador do Estado que tão bem soube encaminhar o nosso Estado para o advento de desenvolvimento econômico que se esta promovendo em todos os setores; ao Senhor Secretário de Educação e Cultura e ao Senhor Diretor do Departamento de Educação. Foram encerrados os trabalhos desta reunião para o dia onze e trinta (11,30) horas, sendo convocada nova reunião para o dia seis (6). A presente ata foi por mim, Maria do Carmo Neves Viegas, lavrada e assinada, servindo de Secretaria e Coordenadora da mesma comissão; pelo Técnico de Pesquisas Educacionais, Ana Augusta Bayma, que presidiu o grupo de trabalhos e pelos demais membros.

ASSINAM:

Maria do Carmo Neves Viegas.
 Ana Augusta Bayma.
 Helosina Lima Fernandes.
 Lenir Prado da Silva.
 Tircile C. Alves de Souza.
 Neusa Martins Moreira.
 Benedita Guimarães Carvalho.
 Maria José das Mercês Farias.
 Marlene de Jesus Mendonça.
 Deny Reis Leite.
 Zelira Pereira Cutrim.
 Marlene Fontoura.

ANEXO F – Certificado do curso de Artes Industriais

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA
 INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS

CERTIFICO QUE DIONÉA PEREIRA DE SOUZA
 _____, FILHA DE JOSÉ DAMÁSIO DE SOUZA
 _____ E DE MARGARIDA PEREIRA DE SOUZA

 NATURAL DE SÃO LUIZ DO ESTADO DO MARANHÃO
 E NASCIDA EM 14 DE SETEMBRO DE 1934

 _____ REALIZOU UM CURSO DE ARTES INDUSTRIAIS

 _____ NO PERÍODO DE 11 DE ABRIL
 A 18 DE DEZEMBRO DE 1959 - O CURSO CONTOU
 DE CERÂMICA, CESTARIA, COURO, ESTAMPARIA, TAPEÇARIA, DESENHO E
 HISTÓRIA DAS ARTES INDUSTRIAIS.

RIO DE JANEIRO, 18 de dezembro de 1959

Dionéa Pereira de Souza
 ALUNO

[Assinatura]
 COORDENADOR DOS CURSOS.

[Assinatura]
 DIRETOR DO I. N. E. P.

ANEXO G – Certificado de Aperfeiçoamento do Curso de Artes Industriais

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA
 INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS

CERTIFICO QUE DIONÉA PEREIRA DE SOUZA - - - - -
 - - - - - , FILHA A DE JOSÉ DAMÁSIO DE SOUZA - -
 - - - - - E DE MARGARIDA
PEREIRA DE SOUZA - - - - -
 NATURAL DE SÃO LUIZ - - - - - DO ESTADO DO MARANHÃO - -
 E NASCIDA EM 14 DE SETEMBRO DE 1934 - - - - -
 - - - - - REALIZOU UM CURSO DE APERFEIÇOA-
 MENTO DE PROFESSORES DE ARTES INDUSTRIAIS NO SENAI DO
 RIO - - - - -
 - - - - - NO PERÍODO DE 19 DE MAIO - - - - -
 A 15 DE DEZEMBRO DE 1961. O CURSO - - - - - CONTOU
 DAS TÉCNICAS DE CARTONAGEM, CESTARIA, COURO, ESMALTAÇÃO EM
 METAL, MADEIRA, METAL, DESENHO E HISTÓRIA DAS ARTES IN-
 DUSTRIAIS. - - - - -

RIO DE JANEIRO, 15 de dezembro de 1961.

Dionéa Pereira de Souza
 ALUNO

Amílcar S. Couto
 COORDENADOR DOS CURSOS

Luís Pinheiro
 DIRETOR DO I. N. E. P.