



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS REGIONAL CATALÃO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

VALDIRA PEREIRA LIMA

**A MULHER E A EDUCAÇÃO NO ESTADO DE GOIÁS: REPRESENTAÇÕES
NA REVISTA DE EDUCAÇÃO (1937-1944)**

CATALÃO-GO

2025



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CATALÃO

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

Av. Dr. Lamartine Pinto de Avelar, número 1120, - Bairro Setor Universitário, Catalão/GO, CEP 75704-020
Telefone: - - <https://www.ufcat.edu.br>

TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO (TECA)

TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO (TECA) PARA DISPONIBILIZAR VERSÕES ELETRÔNICAS DE TESES E DISSERTAÇÕES NA BIBLIOTECA DIGITAL DE TESES E DISSERTAÇÕES DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE CATALÃO (UFCAT)

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Catalão (UFCAT) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFCAT), sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a Lei 9.610/98, o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou download, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

O conteúdo das Teses e Dissertações disponibilizado na BDTD/UFCAT é de responsabilidade exclusiva do autor. Ao encaminhar o produto final, o(a) autor(a) e o(a) orientador(a) firmam o compromisso de que o trabalho não contém nenhuma violação de quaisquer direitos autorais ou outro direito de terceiros.

1. Identificação do material bibliográfico

Dissertação ou Tese? Dissertação

2. Nome completo do autor: **Valdira Pereira Lima**

Nome completo do(a) orientador(a): Michelle Castro Lima

3. Título do trabalho

Título: A MULHER E A EDUCAÇÃO NO ESTADO DE GOIÁS: REPRESENTAÇÕES NA REVISTA DE EDUCAÇÃO (1937-1944)

4. Informações de acesso ao documento (este campo deve ser preenchido pelo orientador)

Concorda com a liberação total do documento: [x] SIM [] NÃO¹

[¹] Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. Após esse período, a possível disponibilização ocorrerá apenas mediante:

- consulta ao(à) autor(a) e ao(à) orientador(a);
- novo Termo de Ciência e de Autorização (TECA) assinado e inserido no arquivo da tese ou dissertação.

O documento não será disponibilizado durante o período de embargo.

Casos de embargo:

- Solicitação de registro de patente;
- Submissão de artigo em revista científica;
- Publicação como capítulo de livro;
- Publicação da dissertação/tese em livro.

Obs.: Este termo deverá ser assinado no SEI pelo orientador e pelo autor



Documento assinado eletronicamente por **MICHELLE CASTRO LIMA, Orientador(a)**, em 06/05/2025, às 09:45, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Valdira Pereira Lima, Usuário Externo**, em 07/05/2025, às 14:39, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufcat.edu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **0191617** e o código CRC **7EC33549**.

VALDIRA PEREIRA LIMA

**A MULHER E A EDUCAÇÃO NO ESTADO DE GOIÁS:
REPRESENTAÇÕES NA REVISTA DE EDUCAÇÃO (1937-1944)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Catalão (UFCAT), como requisito para obtenção do título de Mestra em Educação. Área de concentração: Educação. Linha de pesquisa: Políticas Educacionais, História da Educação e Pesquisa (Auto)biográfica.

Orientadora: Professora Dra. Michelle Castro Lima

CATALÃO- GO
2025

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFCAT.

Lima, Valdira Pereira

A mulher e a educação no estado de Goiás : representações na revista de educação (1937-1944) / Valdira Pereira Lima. - 2025.
142 f.: il.

Orientadora: Profa. Dra. Michelle Castro Lima.
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Catalão,
Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação,
Catalão, 2025.

Bibliografia. Apêndice.
Inclui lista de figuras.

1. Representação da mulher. 2. História da Educação. 3. Revista de Educação de Goiás. I. Lima, Michelle Castro, orient. II. Título.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CATALÃO

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ATA DE Nº. 381 SESSÃO PÚBLICA DE DEFESA DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO.

ATA DA COMISSÃO EXAMINADORA DESIGNADA PELA COORDENADORIA DO PPGEDUC PARA JULGAMENTO DA DEFESA DE DISSERTAÇÃO DE Mestrado EM EDUCAÇÃO DE VALDIRA PEREIRA LIMA.

Aos vinte e cinco dias do mês de março do ano de dois mil e vinte e cinco, às 8:30 horas, no LAMUL - Universidade Federal de Catalão (UFCAT), reuniram-se os componentes da banca examinadora, a Profa. Dra. Michelle Castro Lima - PPGEDUC/FAE/UFCAT - Orientadora; Profa. Dra. Rita Tatiana Cardoso Erbs PPGEDUC/FAE/UFCAT - Membro Interno; Prof. Dr. Juliano Guerra Rocha FAGED/UFJF - Membro Externo, para, em sessão pública de exame de Defesa de mestrado, de **Valdira Pereira Lima**, discente do Programa de Mestrado em Educação – PPGEDUC da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Catalão, área de Concentração Educação, com trabalho intitulado “A MULHER E A EDUCAÇÃO NO ESTADO DE GOIÁS: REPRESENTAÇÕES NA REVISTA DE EDUCAÇÃO (1937-1945)”. A sessão foi aberta pela presidenta da banca, que fez a apresentação formal dos membros da banca. Em seguida, a palavra foi concedida a discente que, procedeu a apresentação da Defesa. Terminada a apresentação, cada membro da banca arguiu a examinanda. Durante a arguição os membros da banca fizeram sugestão de alteração do título do trabalho “A MULHER E A EDUCAÇÃO NO ESTADO DE GOIÁS: REPRESENTAÇÕES NA REVISTA DE EDUCAÇÃO (1937-1944)”. Terminada a fase de arguição, foi suspensa a Sessão Pública e, em Sessão Secreta, os arguidores atribuíram seus conceitos. Reaberta a Sessão Pública foi anunciado o resultado final: DEFESA APROVADA, fazendo jus, portanto, a o título de **Mestra em Educação**, de acordo com o artigo 57 do Regulamento do Programa de Pós-Graduação em Educação - UFCAT. A Banca Examinadora de Defesa Pública de Dissertação foi realizada em conformidade com a Portaria da CAPES n. 36, de 19 de março de 2020, de acordo com seu segundo artigo: Art. 2. A suspensão de que trata esta Portaria não afasta a possibilidade de defesas de tese utilizando tecnologias de comunicação à distância, quando admissíveis pelo programa de pós-graduação stricto sensu, nos termos da regulamentação do Ministério da Educação. Nada mais havendo a registrar, foi lavrada a presente ata, que vai assinada pelos Membros da Banca Examinadora.

Programa de Pós-Graduação em Educação da FAE-UFCAT, aos vinte e cinco dias do mês de março do ano de dois mil e vinte e cinco.



Documento assinado eletronicamente por **MICHELLE CASTRO LIMA, Orientador(a)**, em 26/03/2025, às 10:09, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **RITA TATIANA CARDOSO ERBS, Professor(a) do Magistério Superior**, em 03/04/2025, às 09:54, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Juliano Guerra Rocha, Usuário Externo**, em 10/04/2025, às 08:38, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufcat.edu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **0175342** e o código CRC **671F11DE**.

AGRADECIMENTOS

Gostaria de expressar minha profunda gratidão à minha orientadora, Profa. Dra. Michelle Castro Lima, cuja sabedoria, dedicação e generosidade iluminam não apenas este trabalho, mas também meu caminho acadêmico.

À Profa. Dra. Rita Tatiana Cardoso Erbs e ao Prof. Dr. Juliano Guerra Rocha, membros da banca examinadora, meu sincero agradecimento pelas valiosas contribuições e pela sensibilidade com que acolheram e enriqueceram minha pesquisa.

Agradeço, também, ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Catalão (UFCAT), por me proporcionar um espaço fértil para o crescimento intelectual,

Em especial, à linha de pesquisa em Políticas Educacionais, História da Educação e Pesquisa (Auto)biográfica, que guiou meus passos na busca por entender as nuances da educação e da história. Este trabalho é, em grande parte, fruto das sementes de conhecimento plantadas por todos vocês, a quem sou eternamente grato.

À minha família, meu mais profundo agradecimento, pois sem o amor, apoio e compreensão de vocês, este caminho acadêmico teria sido ainda mais desafiador. Agradeço por sempre acreditarem em mim, por serem minha fonte constante de força e inspiração, mesmo nos momentos de dúvida e cansaço. Cada palavra de incentivo, cada gesto de carinho, foi fundamental para que eu chegasse até aqui. Este trabalho é, de certa forma, um reflexo de tudo o que aprendi com vocês, não apenas nos livros, mas na vida. Sou grato por cada sacrifício, por cada sorriso e, principalmente, por estarem sempre ao meu lado, me impulsionando a seguir em frente.

RESUMO

A pesquisa analisa a representação da mulher na educação brasileira, especificamente em Goiás, a partir da Revista de Educação de Goiás entre as décadas de 1937 e 1944. Trata-se, pois, de uma pesquisa documental cujo objetivo é compreender como a Revista de Educação de Goiás refletiu as normas sociais e educacionais da época, destacando o papel das mulheres na sociedade e no contexto educacional. No plano teórico-metodológico, a pesquisa se orienta a partir das contribuições da Nova História. Realizou-se a seleção dos artigos do periódico que retratam a mulher ou o feminino. Posteriormente realizou-se a Análise de Conteúdo das representações da mulher no período destacado. Assim, essa pesquisa buscou uma análise histórica, baseada no período de 1937 a 1944, ressaltando a conjuntura política, social, econômica, as normas educacionais e a estrutura familiar, durante esse período, predominante na sociedade brasileira e em Goiás. Também, descreveu a representação das mulheres na sociedade brasileira e em Goiás, o papel social desempenhado por elas, os locais de trabalho e, em especial, sua atuação no contexto educacional no período de 1937 a 1944. Por fim, trazemos uma análise representativa da mulher na educação, durante esse período histórico, tendo como instrumento de pesquisa a Revista de Educação de Goiás, que constituiu um material impresso no século XX para propagar a realidade vivenciada no contexto social e educacional daquele período.

Palavras-chave: Representação da mulher; História da Educação; Revista de Educação de Goiás.

ABSTRACT

The research analyzes the representation of women in Brazilian education, specifically in Goiás, through the Goiás Education Journal between the decades of 1937 and 1944. It is a documentary study aimed at understanding how the Goiás Education Journal reflected the social and educational norms of the time, highlighting the role of women in society and the educational context. The theoretical-methodological approach is guided by the contributions of New History. A selection of articles from the journal depicting women or femininity was conducted. Subsequently, a Content Analysis of the representations of women during the specified period was carried out. Thus, this research sought a historical analysis, based on the period from 1937 to 1944, emphasizing the political, social, and economic context, educational norms, and family structure prevalent in Brazilian society and Goiás during that time. It also described the representation of women in Brazilian society and Goiás, the social roles they performed, their workplaces, and, in particular, their participation in the educational context from 1937 to 1944. Finally, we present a representative analysis of women in education during this historical period, using the Goiás Education Journal as a research instrument, which served as printed material in the 20th century to convey the realities experienced in the social and educational context of that time.

Keywords: Representation of women; History of Education; Goiás Education Journal.

Lista de imagens

Imagem 01 - Revista n.º1 setembro-outubro. “Pela Instrução”, autora Ophélia S. do Nascimento Monteiro	73
Imagem 02 - Uma grande Senhora	82
Imagem 03 - “Sábida Resolução”, de Beatriz Albernaz	87
Imagem 04 - “O professor”, de Dina Antunes de Oliveira.	89
Imagem 05 - Revista de Educação de Goiás, n.º 9 de 1939, novembro-dezembro. “Programa do ensino na Escola Nova”, de Amália Hermano Teixeira	93
Imagem 06 - “Algumas Teses Apresentadas no Congresso”, de Gentil Augusto Lino	96

Lista de quadros

Quadro 1 – Edições da Revista de Educação de Goiás	71
Quadro 02 - Seleção de material para compor a 1ª Categoria de análise	80
Quadro 03 - Seleção de material para compor a 2ª Categoria de análise	91

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	8
SEÇÃO I - Conjuntura sócio-histórica do Brasil e em Goiás (1937-1944).....	19
1.1 Transformações Sociais e Educacionais no Brasil	19
1.2 A Educação na Constituinte de 1933-1934 e na Constituição de 1937.....	29
1.3 Goiás no período entre 1937 e 1944	31
1.4 Estrutura social e familiar no Brasil.....	41
1.5 Estrutura social e familiar em Goiás	43
SEÇÃO II – A Presença Feminina na Educação Brasileira	46
2.1 As primeiras propostas de educação da mulher	46
2.2 A educação da mulher negra e indígena	50
2.3 A feminização do magistério.....	57
2.4 A mulher no Código Civil de 1916	63
2.5 Espaços de luta e reconhecimento.....	65
SEÇÃO III – As representações da mulher na Revista de Educação de Goiás	71
3.1 A Revista de Educação de Goiás	71
3.2 A mulher na revista de educação de Goiás: seleção dos artigos publicados	73
3.3 As representações da mulher.....	81
3.3.1 A mulher e o ser professora	82
3.3.2 Formação e prática docente feminina no ensino primário.....	92
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	101
REFERÊNCIAS	105
APÊNDICES	111

INTRODUÇÃO

O conhecimento científico constitui-se enquanto produto de um conjunto de hipóteses, passíveis de comprovação, validação e descarte. Caracteriza-se por sua mutabilidade, sinal de fertilidade dos atuais modelos explicativos, que como afirma Kuhn (1987), encontram-se em constante processo de ascensão, queda e fusão. Esse tipo de conhecimento é sistemático, difere-se do conhecimento popular devido aos diversos instrumentos de experimentação que possui ao seu dispor. “Constitui-se em conhecimento falível, em virtude de não ser definitivo, absoluto ou mal e, por este motivo, é aproximadamente exato: novas proposições e o desenvolvimento de técnicas podem reformular o acervo de teoria existente” (Lakatos; Markoni, 2003, p. 80). Tendo em vistas as atuais configurações do campo científico, esse estudo, partindo do campo histórico, fundamenta-se na conjuntura social no Brasil e em Goiás, no período entre 1937 e 1944, mais especificamente da História da Educação, nos princípios da Nova História, tendo como referência os estudantes que versam sobre a trajetória da presença da mulher no campo educativo.

Esta proposta de pesquisa, em desenvolvimento junto à Linha de Pesquisa Políticas Educacionais, História da Educação e Pesquisa (Auto)biográfica, do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEDUC), da Universidade Federal de Catalão (UFCAT), sob orientação da Professora Doutora Michelle Castro Lima, visa contribuir com a ampliação dos estudos sobre a História da Educação de Goiás, mais especificamente sobre a presença feminina no campo educacional na primeira metade do século XX.

Minha trajetória profissional me conduziu para a escolha desse tema. Em meu processo de alfabetização sonhava exercer o magistério, a partir desse imaginário infantil fui traçando meu percurso educativo e profissional. Ao chegar aos 26 anos de idade, no ensino médio fiz o curso técnico em secretariado, terminando o ensino médio, foi onde pude efetivamente me visualizar enquanto profissional de educação. Embora isso não fosse suficiente, eu almejei galgar o curso superior, fiz vestibular para o curso de Licenciatura em Letras – Português no ano de 2002, o que me possibilitou vivenciar experiências que contribuíram para minha formação, inclusive o contato com a professora Livia Abraão, pois através do seu ensino ratificou meu desejo pela docência. Não bastante, senti a necessidade de fazer uma outra graduação, fiz a licenciatura em Pedagogia, hoje trabalho na educação em duas escolas públicas municipais nas cidades

de Ouvidor e Três Ranchos (Goiás), o que me impulsiona a me qualificar ainda mais para o trabalho que realizo.

Minha história de vida acadêmica, teve alguns marcos significativos que me levou ao desejo de buscar/pesquisar sobre a educação. Foi buscando este desejo que me inscrevi como aluna especial no Programa de Mestrado em Educação (PPGEDUC), da Universidade Federal de Catalão (UFCAT) na linha de *Políticas Educacionais, História da Educação e Pesquisa (auto)biográfica*, por almejar compreender a complexidade do objeto educacional na relação com espectro de suas políticas. Decidi tentar uma vaga como aluna especial, como forma de produzir um projeto de pesquisa. Em 2023, enfim consegui galgar uma vaga como aluna regular.

Inicialmente, o projeto submetido à aprovação tinha como tema as políticas educacionais brasileiras acerca do Plano Nacional de Educação (PNE). No entanto, o ingresso como aluna regular possibilitou o encontro com textos e pesquisas sobre a feminização do magistério. Esse tema me é especialmente caro, pois, como mulher e educadora, as questões sociais que permeiam o ser professora revelam-se em processos históricos. A partir dessa reformulação a presente pesquisa centrou-se na representação da mulher nas revistas de educação veiculadas no período de 1937-1944. Essa mudança de foco foi impulsionada pela compreensão de que o conhecimento científico é dinâmico e em constante mudança.

Historicamente, as mulheres foram submetidas a práticas de subalternização, que tinham como objetivo preservar a organização socialmente instituída de cunho patriarcal. No período de dominação da Igreja Católica, mais especificamente na Idade Média, as mulheres eram vistas exclusivamente como mecanismos de procriação, ao passo que os homens exerciam a função de provedores e protetores da família. Nesse contexto, quaisquer mulheres cujo comportamento destoasse do ideal estabelecido, eram taxadas como indignas. Conforme demonstra Del Priore (2014, p. 20) “Esposas: mulheres corretas. Concubinas, imorais, que viviam ‘meretrizmente’, cúmplices de ‘tratos ilícitos’: as erradas”. A partir disso, consolidou-se, segundo os princípios cristãos, um imaginário da mulher enquanto ser coadjuvante, incapaz de assumir posições de destaque e prestígio.

A partir das atuais possibilidades de construção do conhecimento histórico e das novas abordagens da historiografia, é fundamental revisitar a trajetória de mulheres que desempenharam papéis decisivos no campo educacional, mas que, inexplicavelmente, foram esquecidas devido à dominação masculina, que ainda persiste na contemporaneidade. Essas mulheres, frequentemente associadas a princípios patriarcais,

foram descontextualizadas em narrativas históricas que minimizam suas contribuições e relega suas experiências a papéis secundários. Portanto, resgatar e valorizar suas histórias não apenas corrige uma lacuna no conhecimento, mas também desafia as estruturas patriarcais que ainda influenciam a forma como a história é contada e compreendida. Essa revisão é essencial para promover uma representação mais justa e inclusiva do passado, reconhecendo a diversidade de vozes e experiências que moldaram a educação e a sociedade.

O trabalho desenvolvido por Valdez e Barra (2012), embora publicado a mais de uma década, evidencia como a presença feminina na educação goiana tem sido pouco discutida. No estudo das autoras, um levantamento do estado de arte sobre a História da Educação em Goiás, foi identificada apenas uma dissertação, publicada em 2009, com temática relacionada mulher no exercício do magistério: *O Silêncio no Magistério: professoras na instrução pública em Goyaz, Séc. XIX*, de Maria das Graças Prudente. Embora o atual panorama¹ supostamente apresente um maior número de estudos sobre essa temática, é possível afirmar a importância de empreendimentos de pesquisa que versem sobre diferentes aspectos desse objeto.

Ao adotar as orientações da Nova História, que amplia o leque de abordagens, objetos e problemas, como aponta Burke (1992), torna-se possível reconhecer a trajetória de diferentes indivíduos, como aqueles pertencentes as classes populares, ainda pouco compreendidos. Pensar a mulher na educação demanda, a princípio, romper com a lógica dominante, que versa sobre a mulher predominantemente branca que desempenha a profissão docente. Claramente, não se pode negar a presença majoritária das classes dirigentes na educação brasileira; contudo, a abertura para descobertas relacionadas a outros grupos contribui com a superação de uma história puramente historicista, permitindo que se vislumbre a complexidade da diversidade social e cultural que permeia

¹ Valdez e Barra (2012) ressaltam a importância do mapeamento das produções acadêmicas na área de História da Educação em Goiás, abordando dissertações, teses e livros com o objetivo de identificar temáticas, modalidades de ensino, períodos cronológicos e instituições relacionadas aos estudos. O levantamento apontou um total de 35 trabalhos acadêmicos (entre teses e dissertações), além de 7 livros publicados sobre o tema. Complementando esse panorama, Stascxak e Sales (2020) conduziram um estudo bibliográfico para construir um inventário de produções científicas sobre a educação feminina no Brasil no período de 2015 a 2019. Utilizando os descritores “história da educação” e “mulher” em buscas realizadas no Portal de Periódicos CAPES/MEC, foram identificados 76 artigos publicados em periódicos nos últimos cinco anos. Esses levantamentos refletem o esforço coletivo para mapear e compreender a produção científica na área de História da Educação, destacando a relevância do tema e a necessidade de aprofundar as análises. Esse tipo de mapeamento fornece subsídios valiosos para pesquisadores interessados em ampliar o conhecimento sobre a história e os desdobramentos educacionais, especialmente no contexto de Goiás e na temática da educação feminina.

o campo educacional. Essa ampliação do foco historiográfico possibilita uma compreensão mais enriquecedora das interações entre gênero, classe e etnia, revelando as experiências e as contribuições das mulheres de diversas origens, que muitas vezes enfrentam barreiras.

Assim, essa pesquisa buscou uma análise histórica, baseada no período de 1937 a 1944, ressaltando a conjuntura política, social, econômica, as normas educacionais e a estrutura familiar, durante esse período, predominante na sociedade brasileira e em Goiás. Também, descreveu a representação das mulheres na sociedade brasileira e em Goiás, o papel social desempenhado por elas, os locais de trabalho e, em especial, sua atuação no contexto educacional no período de 1937 a 1944. Por fim, trazemos uma análise representativa da mulher na educação, durante esse período histórico, tendo como instrumento de pesquisa a Revista de Educação de Goiás, que constituiu um material impresso no século XX para propagar a realidade vivenciada no contexto social e educacional daquele período.

Assim, considerando a relevância dos impressos no século XX enquanto mecanismos de propagação de um modelo social, essa pesquisa buscou respostas ao seguinte questionamento: Qual a representação da mulher e do ser professora no território goiano a partir da revista de Educação de Goiás no período de 1937 a 1944?

O desenvolvimento desse trabalho, para além de suas contribuições de teor acadêmico, decorreu de um conjunto de inquietações que surgiram após décadas de atuação docente. Nesse percurso, foi possível perceber que a mulher na educação ainda é compreendida, mesmo que de forma implícita, segundo a ótica patriarcal. No cotidiano escolar contemporâneo é possível identificar práticas que atribuem à mulher um status inferior quando comparada aos homens. Como exemplo, pode-se pensar o atendimento dos estudantes, especialmente em fase inicial de desenvolvimento, que, no caso da professora mulher, espera-se uma atuação alinhada aos princípios familiares, pautada no afeto e no cuidado. Por outro lado, do homem espera-se uma posição firme e apática. Também pode-se utilizar como exemplo o tratamento atribuído às estudantes na atualidade, voltado, em diversas ocasiões, à formação de cidadãs dotadas de moral, valores e princípios, e, aos meninos é oferecida uma educação com enfoque na ascensão social. Essas questões, embora pareçam superadas, ainda podem ser identificadas na atual conjuntura.

Sobre o uso de impressos nas pesquisas em História da Educação, Campos (2012), aponta que essa é uma das maneiras mais exitosas de se compreender diferentes recortes

desse campo, afinal, os jornais e demais materiais do tipo compuseram um projeto, amplamente difundido nos séculos XIX e XX, de elevação do Brasil a um novo status civilizatório: “[...] um processo que buscou homogeneizar gostos, valores e comportamentos e que mirou não apenas o sujeito escolar, mas o sujeito posto no mundo: um sujeito em contato não apenas com um outro escolar, portanto, mas com um outro social” (Campos, 2012, p. 67).

Biccas (2008, p. 197), tendo como referência os resultados obtidos em seu estudo sobre a Revista do Ensino de Minas Gerais (1925-1940), afirma que “[...] ao ler a obra, é possível perceber que, ao voltarmos nosso olhar para um objeto de pesquisa como o impresso pedagógico, acabamos por decifrar complexos processos educativos que permearam a educação brasileira em determinado tempo e espaço”. Portanto, a análise desse tipo de documento deve ser realizada consoante às especificidades do seu contexto de produção, sob pena de se tecer considerações anacrônicas que subtilizam o potencial das fontes de representar a trajetória dos sujeitos foco de investigação.

Sendo assim, a qualidade da produção histórica está diretamente relacionada a capacidade do historiador de aplicar os instrumentos compatíveis com o que se deseja extrair, bem como de deferir questionamentos que o documento consiga responder: “[...] é necessário salientar que as fontes não falam por si só, e que para ultrapassar o aparente é necessário a competência teórica” (Zanlorenz, 2010, p. 63). Sob este viés, o documento é constituído pela operação do historiador, dos conjuntos que define, dos recortes, das relações e interpretações.

A despeito da materialidade das fontes, os impressos pedagógicos configuram, de acordo com Rodrigues e Biccas (2015, p. 153) “Livros didáticos, manuais escolares, imprensa periódica especializada em educação, bibliotecas escolares, coleções dirigidas a professores”. Ou seja, trata-se de uma ampla gama de materiais. É importante destacar que esses impressos pedagógicos atuam como dispositivos de normatização pedagógica, pois sustentam as práticas escolares e as representações sociais dos envolvidos. Assim, a materialidade das fontes utilizadas neste trabalho é essencial, pois orienta nossos questionamentos e análises.

Ao utilizarmos a imprensa periódica especializada em educação como fonte, ressoamos os questionamentos teóricos e metodológicos apontados por Rodrigues e Biccas (2015, p. 152):

Que expressões e diálogos este tipo de impresso faz circular? Quais grupos sociais são mais evidentes quando se questiona as teias de sociabilidade criadas

pela forma de produção e circulação do impresso? Qual é o seu público leitor? Ela elege ou cria um público leitor? Ela propõe ou evidencia identidades para a comunidade educacional, fundamentalmente, professores e alunos? Como surgiram determinados enunciados e não outros em seu lugar? E as apropriações, como ocorrem?

Neste sentido, é preciso reconhecer o conjunto de regras, imposições, requisitos de validade, apropriação e reconhecimento que emergem do lugar de produção de nossas fontes. Assim como compomos a narrativa histórica, já que é o historiador que direciona suas perguntas ao documento, quem o faz falar a partir de seus critérios e procedimentos.

A fonte desse trabalho consiste em edições da Revista de Educação de Goiás, publicadas no período entre 1937 e 1944.

A criação da Revista de Educação, no estado de Goiás, remonta ao início da década de 1930, quando o Secretário de Interior e Justiça do Estado de Goiás, Dr. José Gumercindo Marquez Otero, criou a “Seção Pedagógica” no Correio Oficial, que foi dirigida pelo Professor José Cardoso (Santos, 2015, p. 01).

A Revista foi criada por meio do Decreto n.º 3.482, de 12 de junho, assinado por Pedro Ludovico Teixeira e José de Carvalho dos S. Azevedo:

Art. 1º - Fica criada, neste Estado, uma revista oficial de instrução, nos moldes da revista congênere de Minas Gerais, que se denominará Revista Goiana de Educação e História. Art. 2º - Dita revista será mensal, devendo ser editada nas oficinas da Imprensa Oficial do Estado (Goiás, 1933).

A revista teve como primeiro diretor o Diretor Geral do Interior e vice-diretor, o Diretor do Liceu de Goiás. Segundo o Art. 4 da sua lei de criação, a assinatura da revista era

[...] obrigatória para todos os professores de institutos primários, secundários e superiores que deverão contribuir para a mesma com a importância mensal de um mil de réis (1\$000), descontado em folha. § único – Ficam isentos dessa contribuição os professores aposentados ou inativos (Goiás, 1933).

A Revista de Educação de Goiás é publicada pela primeira vez em 1937 e, segundo sua lei de criação, deveria manter a regularidade de uma edição por semestre. No entanto, conforme a pesquisa demonstra, não há uma regularidade de publicação. Entre os anos de 1937 à 1944, a revista contou com vinte e uma (21) edições sob a direção do médico Vasco dos Reis Gonçalves e o redator professor Gentil Augusto Lino. Quando então, em 1945 para a sua circulação, retomando somente em 1946 com alterações significativas. A partir daí, a revista passa a ser chamada de Revista de Educação e Saúde de Goiás sob a direção da professora Floracy Artiaga Mendes. É importante destacar que, nesta nova fase

da revista, há em seus artigos uma ênfase muito mais abrangente no que diz respeito ao aspecto higienista e sanitário da educação e da educação infantil.

A Revista de Educação de Goiás foi uma publicação oficial criada no contexto das reformas educacionais da década de 1930, um período em que o Brasil vivenciava intensas transformações no campo da educação, impulsionadas pelo projeto de modernização do país e pela consolidação do Estado Novo (1937-1945). O impresso foi lançado como parte dos esforços do governo estadual para divulgar as políticas educacionais, modernizar práticas pedagógicas e consolidar a educação como instrumento de formação cívica e nacional.

Nesse contexto, a revista faz parte do empenho em articular as diretrizes educacionais estaduais com as políticas nacionais centralizadoras, sob a liderança de figuras como Francisco Campos e Gustavo Capanema, que estruturaram o sistema educacional brasileiro. Estruturada com o objetivo de difundir ao professorado goiano os princípios da Escola Nova cujas ideias influenciaram as políticas educacionais e enfatizava uma educação ativa, centrada no aluno e voltada para a formação integral, buscando equilibrar essas inovações com a necessidade de formar cidadãos alinhados aos ideais nacionalistas e cívicos do regime. Elementos como a organização sistemática do ensino, a ênfase na formação de professores e a regulamentação curricular foram combinados com práticas que reforçavam o civismo e a moralidade, características da política educacional autoritária da época. A Escola Nova, embora representasse avanços metodológicos, também foi instrumentalizada como ferramenta para consolidar os interesses do Estado Novo.

A Revista de Educação de Goiás representou um marco na história educacional do estado, pois refletiu as tensões entre a modernização educacional e os desafios socioeconômicos enfrentados pelo estado na época. Após 1946, a revista deixou de ser publicada, acompanhando o declínio de algumas políticas centralizadoras do Estado Novo e a reorganização do sistema educacional no período democrático.

Para os fins desta pesquisa, foram identificados 32 números de edições, embora algumas não tenham sido localizadas, como os números 8, 14, 15, 19 e 20. Nos primeiros anos, de 1937 a 1940, a publicação foi regular, com números consecutivos do 1 ao 13. Em 1941, houve a junção de duas edições no número 16-17, enquanto algumas lacunas permaneceram nos anos subsequentes, incluindo o número 18. Entre 1943 e 1944, foi publicada a edição 21, encerrando assim o recorte temporal da presente pesquisa. Esses dados podem ser melhor visualizados no quadro 1 na página 72 deste trabalho.

Pensar as trajetórias das mulheres na educação em Goiás através de impressos, permite identificar suas diversas influências sobre a estruturação desse campo e, de forma mais ampla, sobre a própria organização da sociedade goiana. Seguindo as colocações de Souza e Catani (1994), acredita-se que as produções da imprensa periódica educacional, ao abordar a formação/educação feminina, permitem a apreensão de características que refletem o papel das mulheres no período da conjuntura política, que predominou durante o período de 1937 a 1944, sua representação na estrutura social, familiar e educacional. Tais revistas representam documentos históricos que permitem análises aprofundadas sobre o modelo de educação existente nesse período histórico, a formação educacional e a atuação das mulheres no contexto educacional brasileiro, especialmente em Goiás.

Assim, para discutir a presença da mulher na educação, foi necessário ir além da visão difundida pela historiografia tradicional que, a título de informação, dedica-se a narrar a trajetória dos grandes heróis nacionais linearmente, tendo como fundamento os escritos contidos em documentos oficiais. Segundo Burke (1992, p. 03),

[...] a história tradicional oferece uma visão de cima, no sentido de que tem sempre se concentrado nos grandes feitos dos grandes homens, estadistas, generais ou ocasionalmente eclesiásticos. Ao resto da humanidade foi destinado um papel secundário no drama da história.

No que diz respeito ao plano metodológico, esta proposta está vinculada ao projeto maior “Representações da mulher na Revista de Educação de Goiás”, coordenado pela Professora Doutora Michelle Castro Lima, cadastrado junto à Faculdade de Educação (FaE) da Universidade Federal de Catalão (UFCAT). Seu desenvolvimento está diretamente relacionado a ampliação das fontes, promovida pela Escola dos Annales, cujas movimentações culminaram na chamada Nova História, que ressignificou a construção do conhecimento histórico, antes voltada exclusivamente à narração das trajetórias dos grandes heróis nacionais.

Esta pesquisa, com recorte temporal definido entre os anos de 1937 e 1944, contemplou o método histórico-documental a partir da Nova História, que, como retratado por Roger Chartier (1991), representou um momento de ruptura com os modelos explicativos tradicionais, cujo enfoque perpassava pelo campo econômico e político, ao passo que os demais eventos, tidos como de menor relevância, eram desconsiderados. A definição do recorte temporal entre 1937 e 1944 se deu consoante ao lançamento da primeira edição da revista, em 1937, e se encerra em 1944, pois ela tem uma pausa nas publicações em 1945 e a partir de 1946 ela volta a ser publicada com uma nova roupagem,

com um novo título, agora “Revista de Educação e Saúde”, e, com um novo conteúdo (saber médico) que incide diretamente nas publicações e na representação da mulher. Desta forma, iremos analisar o primeiro período de publicação da revista com o nome “Revista de educação de Goiás” de 1937 a 1944.

Conforme Le Goff (2013, p. 495), “O documento não é qualquer coisa que fica por conta do passado, é um produto da sociedade que o fabricou segundo as relações de forças que aí detinham o poder”. O autor ainda complementa que “O documento não é inócuo. É, antes de mais nada, o resultado de uma montagem, consciente ou inconsciente, da história, da época, da sociedade que o produziram, mas também das épocas sucessivas durante as quais continuou a viver” (Le Goff, 2013, p. 497). Portanto, trabalhar com documentos demanda o reconhecimento das especificidades do seu contexto de produção.

Marc Bloch (2001), em sua obra “Apologia da História ou o Ofício de Historiador”, a história, que assumiu múltiplas faces ao longo de seus mais de dois milênios de existência, possui seu olhar voltado, preferencialmente, para o sujeito, em sua individualidade, ou para as associações coletivas que compõem o edifício social. Segundo o autor, um dos percussores da Escola dos Annales, a história deve observar desde as crises momentâneas até seus elementos mais duradouros. Nesse sentido, Bloch refuta a noção de história enquanto simples conhecimento do passado, amplamente difundida no imaginário social contemporâneo, apontando que o saber histórico se constitui a partir de um conjunto de processos através dos quais é possível compreender as configurações de diferentes tempos.

Ainda segundo Bloch (2001, p. 52), o historiador, ao manusear a história, é “levado a nela recortar o ponto de aplicação particular de suas ferramentas; em consequência, a nela fazer uma escolha que, muito claramente, não é a mesma que a do biólogo, por exemplo; que será propriamente uma escolha de historiador”. Nesse sentido, é necessário reconhecer as especificidades da construção do conhecimento histórico, cujos métodos, diferentes de outros campos do conhecimento, não permitem reproduzir ou quantificar fenômenos, mas sim traçar tendências e relações.

Para desenvolvimento dessa pesquisa dividimos ela nas seguintes etapas: a) Revisão bibliográfica, b) Coleta e seleção das edições da Revista de Educação de Goiás; c) Análise prévia da documentação; d) Categorização dos documentos; e) Elaboração das categorias de análise; e, por fim, e) Análise.

As revistas, que foram a fonte dessa pesquisa, estão disponíveis no acervo da Biblioteca do Arquivo Histórico Estadual, na hemeroteca digital² e no arquivo pessoal da professora Dra. Michelle Castro Lima. Tendo em vista as etapas supracitadas, foi realizada a seleção dos artigos, da Revista de Educação de Goiás, que retratam a mulher ou o feminino. Como critérios de seleção desses materiais, tem-se: artigos que versam sobre a trajetória de mulheres, em suas múltiplas possibilidades, bem como trabalhos de autoria feminina. Finalizada a seleção, os materiais foram submetidos a análise de conteúdo, conforme orientações de Bardin (2016).

A análise dos conteúdos selecionados ocorreu segundo as seguintes etapas: a) Preparação das informações: foram identificadas as diferentes amostras de informação para serem analisadas. Após a identificação, iniciou o processo de b) Codificação dos materiais estabelecendo um código que possibilite identificar cada elemento da amostra. Em seguida, c) Transformação do conteúdo em unidades: foi definida, após a leitura do material produzido, a unidade de análise. Este foi o elemento unitário de conteúdo submetido à classificação. Foram isoladas cada uma das unidades de análise e, posteriormente, foram definidas as unidades de contexto de tal modo que elas serviram de referência e fixação de limites contextuais para a interpretação das unidades. Por fim, d) Classificação das unidades em categorias: foram agrupados dados considerando a parte congruente existente entre eles. Classifica-se por semelhança ou analogia.

A pesquisa é organizada em três seções. O primeiro deles, intitulado “Conjuntura sócio-histórica do Brasil (1937-1944)”, cujo objetivo é entender a conjuntura social no Brasil e em Goiás no período entre 1937 e 1944, trazendo uma explicação de como era a estrutura social, política e econômica nesse período, ressaltando seus impactos na educação brasileira, em especial em Goiás. A segunda seção, “A Presença Feminina na Educação Brasileira”, trata da participação da mulher na educação brasileira no período estudado. Considera-se, pois, os papéis sociais desempenhados, as ocupações, o trabalho e o acesso à educação da mulher. Por fim, a terceira seção objetiva localizar e analisar as representações da mulher e do ser professora na Revista de Educação de Goiás. Ao utilizarmos dos pressupostos da História Cultural e da noção de representação social de Chartier (1990), é possível compreender como as construções sociais moldaram e foram moldadas pelas experiências educacionais das mulheres. Essa abordagem evidencia a complexa interação entre discursos, práticas e poder, mostrando que a história da

² Hemeroteca digital disponível no link: <https://bndigital.bn.gov.br/hemeroteca-digital/>

educação e da participação feminina é também uma história de representações e suas transformações.

SEÇÃO I - Conjuntura sócio-histórica do Brasil e em Goiás (1937-1944)

A entrada do Brasil no século XX foi marcada pelo declínio das oligarquias agrárias e pelo surgimento de uma nova classe mercantil, que impulsionou a industrialização e a urbanização. Nesse contexto, a educação emergiu como um tema central para o desenvolvimento nacional, culminando em movimentos como o escolanovismo, que buscavam reformar e modernizar o sistema educacional para refletir as novas realidades sociais e econômicas do país. Assim, essa seção é estruturada em torno da conjuntura sócio-histórica do Brasil no período entre 1937 e 1944, enfatizando as transformações sociais e educacionais ocorridas nesse período. Inicialmente, exploramos o contexto de mudanças no Brasil, com foco na relação entre a sociedade e o sistema educacional, destacando como esses aspectos se entrelaçaram em um momento de transição política e cultural. Em seguida, analisamos o papel da educação na Constituinte de 1933-1934 e na Constituição de 1937, considerando as implicações legislativas e ideológicas para o desenvolvimento educacional no país. Posteriormente, o foco se deslocará para Goiás, examinando o panorama político, social e educacional local no mesmo período, com o intuito de compreender as especificidades regionais dentro do cenário nacional. A análise também abordará a estrutura social e familiar brasileira, refletindo sobre as dinâmicas de classe, gênero e organização doméstica que influenciaram a educação e os valores culturais. Por fim, será detalhada a estrutura social e familiar em Goiás, contextualizando as particularidades desse estado e sua relação com as transformações educacionais e sociais da época.

1.1 Transformações Sociais e Educacionais no Brasil

Desde o período da colonização, a sociedade brasileira se apresentava como patriarcal, devido a autoridade sem limites imposta pelos donos de terras. Na visão de Beltrão e Alves (2009, p. 126), “o isolamento, a estratificação social e as relações familiares patriarcais favoreceram a estrutura de poder fundada na autoridade sem limites dos homens donos de terras.” Herdeira de Portugal a colônia brasileira segue a tradição cultural ibérica que considerava os homens como seres superiores às mulheres, negando-as o direito de serem alfabetizadas.

Freyre (2003) destaca que a colonização no Brasil teve como base econômica a agricultura. A estabilidade da família patriarcal, a regularidade do trabalho através da

escravidão, a união do português com a mulher indígena e a incorporação da cultura social e econômica do invasor são fatores que marcaram esse período histórico. A partir de 1532 a colonização portuguesa do Brasil, se caracteriza pelo domínio quase que exclusivamente da família rural e semirural. Aos colonizadores portugueses interessavam o domínio das fazendas, compra de escravos, bois e a força social que se desdobra constituindo a aristocracia colonial mais poderosa da América (Freyre, 2003).

A chegada dos jesuítas ao Brasil trouxe o estilo medieval europeu de cultura que defendia o domínio das terras, pela minoria que pertencia à classe dominante daquela época e a dominação dos povos originários por meio do processo de ensino da leitura. Também, fortaleceu o domínio da Igreja e do Estado, além de fortalecimento da predominância masculina. Na visão de Holanda (2014), foram os jesuítas que puderam representar, melhor do que ninguém, o princípio da disciplina pela obediência, resultando na instabilidade constante da vida social brasileira. Como principais características daquela época, Ribeiro (1993) descreve a colônia brasileira como uma sociedade escravocrata, latifundiária e aristocrática. A economia agrícola e rudimentar que predominava nesse período não necessitava de trabalhadores letrados, mas de trabalhadores iletrados e submissos à classe dominante.

O surgimento da pequena burguesia, como classe emergente, favoreceu a reivindicação de uma educação escolarizada. Da mesma forma que os membros da aristocracia, os membros da classe burguesa passaram a receber uma educação de elite. Dependente da classe dominante, a pequena burguesia era influenciada por ideias iluministas europeias que contrariavam o pensamento aristocrata-rural. Essa contradição de pensamento favoreceu a abolição da escravidão e a Proclamação da República no Brasil (Ribeiro, 1993). Segundo Holanda (2014), a abolição da escravatura representa o momento mais decisivo de todo o desenvolvimento econômico e social da sociedade brasileira, preparando o terreno brasileiro para um novo sistema de governo: o Brasil Republicano.

Esta breve retomada da conjuntura social brasileira nos permite situar historicamente as ideias pedagógicas e o lugar da educação nos meandros socioculturais que culminam nos ideais pedagógicos no início dos anos de 1930, assim como os tensionamentos políticos do período histórico estudado.

A década de 1920 ficou conhecida pelo declínio das oligarquias, devido à crise do modelo agrário exportador, e incentivo à industrialização, dando origem ao modelo nacional-desenvolvimentista. Holanda (2014) ressalta que, com o declínio do domínio

agrário, o modelo de desenvolvimento nacional passa a priorizar a exploração industrial. A evolução para o predomínio urbano ocorreu de forma rápida, abriu caminhos para novas conquistas, desaparecendo o velho engenho e surgindo a usina moderna. Há, neste período, um “aspecto medular da ‘crise’ do sistema”, nas palavras de Nagle (1974, p. 98), isto é, diante deste quadro de transformações – econômica, política e social – há a emergência da polarização entre correntes e movimentos sociais: trata-se do ideal de civilização urbano-industrial em contraposição ao tradicionalismo agrária-comercial. O coronelismo, sistema de sustentação da estrutura do poder vigente, começa a enfrentar os primeiros desafios durante essa fase.

O coronelismo foi a base para a formação da estrutura do poder no Brasil e sua supremacia incontestável prevaleceu durante todo período da primeira República. O Federalismo implantado no país se viu obrigado a usufruir das forças representadas pelos coronéis, o que favoreceu o desenvolvimento das oligarquias regionais. Porém, o regime republicano que se manteve vigente até 1929, foi obrigado a se modificar e aperfeiçoar com a política dos governadores (Nagle, 1976).

O processo migratório foi, sem dúvida, um dos fatores que marcaram esse período de transição entre 1888 e 1914. A contribuição dos imigrantes pode ser identificada na melhoria e ampliação do mercado de trabalho e das relações trabalhistas. Surge uma nova modalidade de força de trabalho completamente diferente daquela formada durante o período escravagista, que colabora para transformação social e implantação do regime republicano. O urbanismo e suas concomitantes alterações socioculturais florescem novas perspectivas para se pensar em um “novo” Brasil. À medida que novos valores urbanos são difundidos, o coronelismo passa a ser reconhecido como um movimento ruralista que lutou contra o desenvolvimento industrial, educacional, social e cultural do Brasil (Nagle, 1976).

Com a expansão da indústria cafeeira, o fazendeiro do café foi se transformado em empresário, contribuindo para o declínio da velha classe aristocrática. Assim, no período republicano até 1929, diversos fatores históricos-sociais causaram mudanças no sistema de estratificação social. Surge nesse período uma nova classe mercantil, favorecendo o desenvolvimento do comércio interno e, com a indústria cafeeira surge uma nova classe ligada à industrialização (Nagle, 1976).

Devido à quebra da Bolsa de Nova Iorque, ocorrida em 1929, o governo brasileiro se sentiu impossibilitado de manter sua política econômica, baseada na exploração do café, produto comercializado naquela época e que gerava retorno financeiro para o

governo atender às solicitações da sociedade brasileira. O descontentamento econômico, a inquietação social, as lutas reivindicatórias do operariado, assim como as pressões da burguesia industrial resultaram no desencadeamento do movimento revolucionário³ que resultou vitorioso no assim chamado Golpe de 1930, quando o político gaúcho Getúlio Dornelles Vargas assume a presidência do país (Palma Filho, 2005; Nagle, 1976). A Segunda República, que abrange o período dessa pesquisa científica, teve início em 1930 e finaliza em 1945, ficou marcada pela urbanização, expansão industrial, participação política, acompanhados de períodos autoritários e crises econômicas.

Até o ano de 1930, o poder era centralizado nos partidos políticos e prevalecia a famosa aliança política “café com leite”, ou seja, uma aliança estabelecida entre os estados de São Paulo e Minas Gerais (Ferreira, 2021). Ao assumir o governo do Brasil, Getúlio Vargas expulsou a oligarquia cafeeira do poder. Historicamente, a Era Vargas é dividida em três períodos denominados “Governo Provisório” (1930-1934), Governo constitucional (1934-1937) e Estado Novo (1937-1945). Marcado por controvérsias e contradições, a Era Vargas implantou um movimento revolucionário, adotando medidas severas em diversos momentos de sua hegemonia, sendo as principais: “o fechamento do Congresso Nacional, das Assembleias Estaduais e Municipais, o afastamento dos governadores e a invalidação da Constituição de 1891. Vargas passou a governar através de Decretos-Lei” (Ferreira, 2021, p. 14).

Durante a década de 1930, o Brasil seguiu avançando na industrialização e na urbanização. O Governo Vargas (Governo Provisório), não estava alheio a esta rápida transformação e as implicações dela em torno da educação. Dentre os itens necessários

³ O termo “revolucionário” reflete as ideologias da época. Conforme Palma Filho (2005) o movimento de 1930 foi revolucionário porque marcou uma ruptura significativa com o sistema político e social que vigorava no Brasil até então, a chamada República Velha (1889-1930), ainda que tenha preservado certos elementos das elites no poder. Durante esse período, o poder político era dominado por uma elite agrária, especialmente os grandes proprietários rurais de São Paulo e Minas Gerais, consolidando o modelo da chamada “política do café com leite”, caracterizada pela alternância no poder entre as oligarquias desses dois estados. Esse sistema privilegiava os interesses econômicos das elites rurais e mantinha grande parte da população excluída das decisões políticas e sociais. De acordo com o autor, a Revolução de 1930, liderada por forças políticas e militares insatisfeitas com esse modelo, pôs fim a esse sistema ao impedir a posse de Júlio Prestes, sucessor indicado por Washington Luís, e levou Getúlio Vargas ao poder. Para a educação brasileira, as consequências foram profundas. O governo Vargas iniciou uma série de reformas visando à modernização do sistema educacional e à formação de cidadãos alinhados aos ideais de um Estado centralizado e nacionalista. Foi nesse contexto que surgiram políticas voltadas para a organização do ensino, como a criação de ministérios específicos (como o Ministério da Educação e Saúde, em 1930) e a regulamentação do ensino secundário e superior. As mudanças educativas refletiam o esforço do governo em consolidar uma identidade nacional e em preparar mão de obra qualificada para o projeto de industrialização do país, marcando o início de uma nova era para a educação no Brasil.

para a “reconstrução nacional”, o terceiro deles versava especificamente sobre a educação. Além disso, Vargas criou o Ministério da Educação e Saúde Pública, cuja existência é marcada pela gestão de Francisco Campos (1930 a 1932), de Washington Pires (1934) e de Gustavo Capanema (1934 a 1945) (Ghiraldelli Júnior, 2006).

O ideário liberal marcou a educação brasileira no final do século XIX. Ao passar do sistema agrário-comercial para o sistema urbano-industrial, ocorre o rompimento de uma sociedade baseada em alicerces estamentais e se estruturam as bases de uma sociedade de classe. As alterações econômicas e sociais baseavam-se no sistema capitalista, no entanto, é importante ressaltar que os reflexos dessas mudanças não atingiram a sociedade brasileira como um todo, pois essas transformações se deram mais em alguns estados e regiões, e menos ou quase nada em outras (Nagle, 1976).

O que nos interessa é salientar que o novo governo se insere no âmbito da disputa de ideias pedagógicas e as elites brasileiras divide-se em grupos ideológicos de maneira mais acirrada que em outro período da história do Brasil. Conforme Ghiraldelli Júnior (2006), surge quatro grandes movimentos de ideias a respeito da educação, os ideários: liberal, católico, integralista e comunista. Tais ideários ditavam o que se deveria ou não fazer com a educação, tanto do ponto de vista político quanto intelectual.

A consolidação do plano liberal foi responsável por legitimar as reivindicações pela expansão da rede escolar, uma vez que a educação era defendida como espaço para a mobilidade e ascensão social na medida em que se baseava na ideia de liberdade individual (Ghiraldelli Júnior, 2006). Por outro lado, a Igreja Católica foi expoente na tentativa de reverter a separação entre Igreja e Estado levada a cabo pelo Governo Vargas. Assim, incentivou uma série de iniciativas políticas ligadas à Igreja, dentre elas a garantia do ensino religioso nas escolas públicas (Ghiraldelli Júnior, 2006; Nagle, 1974). Desta forma, “em primeiro lugar, mostra-se a necessidade de ministrar os ensinamentos religiosos aos fiéis, pela atuação da hierarquia católica; em segundo lugar, trata-se de mostrar que a escola oficial ou particular não podem prescindir do ensino cristão” (Nagle, 1974, p. 106). A instrução pela instrução não leva a lugar algum, é necessário educar com base nos princípios cristãos.

Embora igualmente conservador, o ideário Integralista não deve ser confundido com o ideário Católico. O projeto integralista volta-se, sobretudo, para o ensino profissionalizante e a educação do trabalhador, acirrando ainda mais a dualidade da educação brasileira: “O ensino seria gratuito em seu grau primário com obrigatoriedade de matrícula e frequência; todavia, o secundário e a universidade só deveriam ser

frequentados gratuitamente pelos estudantes que mostrarem capacidade” (Ghiraldelli Júnior, 2006, p. 66). Busca-se, assim, a perpetuação da hierarquia social através da instrução básica e profissional para a classe de trabalhadores, em oposição à educação formadora para as elites.

Em contrapartida, alimentado pelas concepções marxistas, o ideário comunista, embora não tenha publicado grande quantidade de textos sobre a educação, engoda a discussão sobre a crítica da educação capitalista e burguesa. A educação deveria formar para a realidade do trabalhador, preparando para a luta e para a revolução social (Ghiraldelli Júnior, 2006).

No quadro geral da sociedade brasileira surge o que Nagle (1976, p. 99-100) chama de entusiasmo pela escolarização e otimismo pedagógico:

[...] o mais manifesto resultado das transformações sociais mencionadas foi o aparecimento de inusitado entusiasmo pela escolarização e de marcante otimismo pedagógico [...] A partir de determinado momento, as formulações se integram: da proclamação de que o Brasil, especialmente no decênio dos anos vinte, vive uma hora decisiva, que está a exigir outros padrões de relações e de convivências humanas, imediatamente decorrente a crença na possibilidade de reformular a sociedade pela reforma do homem, para o que a escolarização tem um papel insubstituível, pois é interpretada como o mais decisivo instrumento de aceleração histórica.

O aspecto que diferencia a última década da Primeira República daquelas que a antecederam, foi a preocupação em relação aos padrões de ensino e cultura das instituições escolares, em suas distintas modalidades e diferentes níveis, com o intuito de modificá-los. Essas correntes de pensamento e movimentos político-sociais passaram a dar uma importância crescente ao tema da educação, em todos os seus níveis e formas: trata-se da crença da escolarização enquanto motor do progresso e da História.

No entanto, é necessário ressaltar que a disseminação da escola primária provocada pelo entusiasmo pela escolarização e otimismo pedagógico, faz-se ver pelas necessidades políticas. Ora, por escola primária trata-se o nível essencial do sistema escolar, aquele que proporciona a aquisição de direitos políticos tais como o voto (Nagle, 1974). Nesse sentido, como base da nacionalidade, a escola primária se preocupa, então, com o ensino cívico, formação patriótica, a construção de uma nacionalidade.

O entusiasmo pela escolarização marcou a década de 1920 e diversos movimentos sociais surgiram para combater o problema do analfabetismo. A união entre os revolucionários e a Liga Nacionalista de São Paulo, mostra o entusiasmo pela escolarização como instrumento para acelerar a história do País. Nagle (1976) ressalta

que a direção suprema do País foi confiada provisoriamente a uma ditadura, cujo governo se prolongaria até que 60% dos cidadãos, maiores de 21 anos de idade, fossem alfabetizados. O objetivo desse governo era criar escolas suficientes em todo o País, o mais rápido possível, a fim de alfabetizar a população brasileira. Essa estratégia de luta não foi levada a sério e a escolarização passou a representar um projeto de mudança sem muito valor para a Nação, conforme mostra o referido texto:

Sob esse aspecto, opera-se, na década de vinte, uma modificação sintomática. Enquanto nas organizações partidárias a escolarização assume um papel quase que formal, entre os educadores e as organizações educacionais vai ela assumindo o relevante papel de recurso mais eficaz para encaminhar o País na senda do progresso. A gradativa separação entre os dois tipos de mentalidade vai assinalar uma das profundas alterações que se processam no domínio da escolarização, no decênio [...] (Nagle, 1976, p. 104).

De toda forma, a educação foi vista como instrumento renovador e regenerador necessária para a reconstrução nacional. Esta só poderia ser alcançada via a eliminação da ignorância e incultura. “Estabelece-se a relação entre a capacidade produtiva e a cultura técnica, e esta passa a ser o novo núcleo das preocupações educacionais, pois constitui o instrumento que aciona a riqueza de uma Nação” (Nagle, 1974, p. 115). Educação é apresentada como a redentora dos males sociais, tanto no nível primário quanto na escolarização técnico-profissional.

A pesquisadora Valdeniza Maria Lopes da Barra (2011) destaca o desenvolvimento das políticas educacionais e a transformação das práticas escolares no contexto da consolidação da República. A partir da análise das mudanças nas estruturas e práticas educacionais no Brasil entre o final do século XIX e as primeiras décadas do século XX, a educação passou a ser vista como um instrumento central para a modernização e a construção da identidade nacional. O sistema republicano buscava consolidar valores como a cidadania e o progresso, sendo a escola pública um espaço crucial para implementar esses ideais.

Os estudos sobre a educação no Brasil têm destacado o papel crucial que a modernização das cidades desempenhou na formação social e cultural do país. Essa modernização tinha um caráter educativo, voltado para a “difusão de códigos de civilidade e urbanidade e para a construção de um espírito de emulação considerado necessário à vida capitalista que essas cidades vieram impulsionar” (Pinto, 2011, p. 240). Nesse sentido, a educação se tornou um mecanismo estratégico para alinhar a sociedade brasileira aos ideais de progresso e modernidade promovidos pelo Estado.

Assim, no período republicano, a relação entre o espaço urbano e a escola ganhou ainda mais relevância, sendo marcada pelos “esforços em direção à construção da nação” (Pinto, 2011, p. 240). A instauração da República trouxe consigo um fôlego renovado para a ideia de construir uma identidade nacional por meio da escolarização. Isso porque, naquela época, acreditava-se que a educação era um elemento indispensável para que o Brasil pudesse se inserir no “concerto dos povos cultos” (Pinto, 2011, p. 240), refletindo o desejo de aproximar o país dos padrões europeus e norte-americanos de modernidade.

Essa busca por modernização e progresso foi sustentada por uma perspectiva higienista e modernizadora, que “era o fundamento teórico e ideológico que sustentava o pensamento e a ação da cidade” (Pinto, 2011, p. 240). Tal perspectiva influenciou tanto o planejamento urbano quanto as práticas educacionais, consolidando a escola como um espaço essencial para a internalização de valores que orientariam a conduta dos cidadãos em uma sociedade considerada moderna e civilizada.

A educação no Brasil republicano não apenas refletia, mas também moldava os anseios de modernização, funcionando como um pilar central na construção de um país alinhado aos ideais de progresso, ordem e civilidade que permeavam o discurso político e social da época. Conforme Pinto (2011, p. 240):

Inúmeros foram os dispositivos colocados em andamento pelo Estado republicano e também pela sociedade civil para conformar os brasileiros espalhados pela vastidão do território – pela via da escola – ao modelo societário desejado para o Brasil: uma nação moderna e civilizada. Tarefa e desafio iniciados ainda nos tempos imperiais, a expansão da escolarização foi impulsionada e regulada nos meios urbanos através da elaboração de políticas públicas que propugnavam a necessidade de construir prédios escolares, formar professores, produzir livros e manuais didáticos e uniformizar programas e regimentos escolares, entre outros. Aos poucos a escola se tornava uma instituição estreitamente vinculada ao urbano, cumprindo aí uma diversidade de papéis.

A escola primária como uma estratégia capaz de regenerar o homem brasileiro e a própria sociedade. À medida que a escola primária passa a integrar o humano e o social, torna-se o principal ponto de preocupações dos homens públicos e dos educadores brasileiros. Ao estabelecer a relação entre a cultura técnica e a capacidade produtiva, a educação primária passa a ser o núcleo das preocupações educacionais, pois representa o instrumento que aciona a riqueza nacional brasileira (Nagle, 1976). O otimismo pedagógico e o entusiasmo educacional se baseavam em dois núcleos: a influência da escola primária integral e a disseminação do ensino técnico-profissional. Busca-se

restringir as possibilidades de uma escolarização mais formadora, de acordo com os padrões vigentes na escola secundária, a fim de manter a separação entre o povo e a elite.

Neste contexto, na apresentação da Revista de Educação de Goiás deixa explícito a preocupação com a instrução e educação refletido pelo entusiasmo pedagógico da época:

A escola primaria representa em nosso país quase que o único meio educativo para a grande maioria das crianças e, portanto, a sua organização e funcionamento devem ser tais que produzam o máximo de aproveitamento para os alunos. Do professor primário é que dependerão, principalmente, os valores quantitativos e qualificativos da colheita escolar; e se ele desconhece o terreno que vai cultivar, os processos de cultura e o fim social do seu trabalho, de certo não preencherá com eficiência os fins da sua nobre missão, exgotará, antes e inutilmente, o terreno, comprometendo ainda mais o futuro da Pátria (Revista de Educação de Goiás, 1937, p. 13).

À medida que a entusiasmo pela escolarização encontra seu esforço para difundir o ensino técnico, a crítica ao ensino livresco ganha força. Dessa forma, aumenta-se a distância dos quadros de formação da elite dirigente do país e os de formação do povo, uma vez que a disseminação do ensino técnico-profissional “significa restringir as possibilidades de uma escolarização formadora” (Nagle, 1974, p. 117).

Acreditavam-se que com a disseminação e aumento do número de instituições escolares em todo o país seria possível incorporar grande camada da população brasileira no progresso nacional e colocar o Brasil no caminho das grandes nações do mundo. Por outro lado, surge a crença de que a escolarização seria a verdadeira formação do novo homem brasileiro, dando origem ao movimento escolanovismo (Nagle, 1976). Assim, a primeira década do século XX é marcada pela exigência de novos padrões de relações e de convivências humanas, baseadas na educação do homem brasileiro, e a escolarização assume um papel insubstituível nesse processo de transformação social.

O problema mais grave a ser solucionado era a alfabetização da população brasileira. Assim, “a necessidade da escola alfabetizante se passa para a exigência da escola primária integral, a ser considerada principal instituição formadora do caráter nacional e que, por isso mesmo, deve ter a preferência dos governantes” (Nagle, 1976, p. 113). Nesse período há uma intervenção geral para que a União, Estados e Municípios passem a priorizar a importância e o significado da língua vernácula, da História e da Geografia do Brasil, dos trabalhos de Educação Física e de Matemática, enfim, todos os planos de reforma da escola primária deveriam abordar esses temas.

Durante toda a década de 1920 várias iniciativas e reformas para melhoria da qualidade do ensino nas escolas foram implantadas pelos Governos Estaduais. Enquanto a União revelou seu interesse pela alteração do ensino secundário e superior, os Estados transformaram seus sistemas de ensino no campo do ensino primário, normal e profissional. Assim, com a passagem do regime monárquico para republicano, ocorre a libertação das antigas províncias do poder central. No entanto, o domínio da escolarização se manteve no modelo elaborado no regime imperial. O ensino secundário e superior manteve os seus sistemas de ensino conforme estabelecidos no período imperial, o que ressalta que os valores sociais obtidos durante o regime do Império influenciaram os destinos da República (Nagle, 1976).

A penetração das ideias da Escola Nova e a tentativa de realização de seus princípios nas escolas define um novo sentido na história da educação brasileira. Segundo Nagle (1976, p. 243), “o escolanovismo representou, ortodoxamente, o liberalismo no setor da educação.” Assim, as ideias liberais reaparecem com uma tentativa de mudar a didática e a pedagógica, trazendo-as para o contexto da disseminação metodológica. Os novos fins propostos pelo movimento escolanovista exigem a revisão dos métodos pedagógicos e a observação passa a ser o centro principal da educação. O currículo escolar foi ampliado e reformulado no sentido de trazer para sala de aula os ideais da Escola Nova.

À luz dos preceitos escolanovistas, curso normal passou a integrar, em seu currículo, disciplinas voltadas para a área de ciências da educação. A formação do professorado ganha destaque na Revista de Educação de Goiás (1937, p. 13):

Preparar e melhorar o professor para que ele transforme a escola é questão principal e urgente. Os ensinamentos da vida que lhe façam compreender a organização social, que lhe facultem meios de colaboração no progresso coletivo, que lhe rasguem novos caminhos de iniciativas uteis e de inspirações elevadas, devem ser as diretrizes do programa moderno de ensino, para que o aluno com esta fonte de luz e esse manancial de energia, possa ver diante de si a estrada larga da vida.

No entanto, a influência do movimento escolanovista nas escolas brasileiras não apresentou resultados de maneira satisfatória que pudesse melhorar a qualidade do ensino nas escolas brasileiras. Na visão de Nagle (1976), o aperfeiçoamento dos aspectos internos das escolas demonstrou uma preocupação cada vez menor com os fundamentos históricos-sociais, o que repercutiu por muitos anos na educação brasileira. Freitas (1946) ressalta que a escolaridade média de 4^a a 5^a séries no período de 1932 a 1941 é muito

baixa, não em virtude da existência de um menor número de escolas para essas séries, mas pela evasão real que prevalece nesse período de ensino. A evasão escolar contribui para uma escolaridade média muito baixa e “a repetência se torna proporcionalmente muito menor devido à alta seleção social e intelectual do remanescente disciplinado que se conserva inscrito nessas séries” (Freitas, 1946, p. 13).

O “Manifesto de 1932”, redigido por Fernando de Azevedo, apresenta as tendências diversas de pensamento da época – sob influência do pensamento do filósofo John Dewey e do sociólogo Émile Durkheim, dentre outros. De acordo com Ghiraldelli Jr. (2006, p. 42), o documento “compunha uma autêntica e sistematizada concepção pedagógica, indo da filosofia da educação até formulações pedagógico-didáticas, passando pela política educacional”. Assim, o Manifesto dos Pioneiros possui como ponto de partida o ideal de educação para a vida, seguindo as tendências e realidades sociais. A nova educação serviria ao indivíduo, e a escola estaria vinculada ao meio social (Ghiraldelli Júnior, 2006).

Através da cooperação entre família e Estado, caberia ao segundo dar continuidade aquilo que o primeiro iniciou. O Manifesto ainda defendia a laicidade, a gratuidade, a obrigatoriedade e a coeducação dos sexos. Em sua crítica à assim chamada escola tradicional, isto é, aquela voltada para a satisfação dos interesses classistas, o movimento defendia a primazia da escola socializada na medida em que reconheceria o direito à educação a todos os indivíduos. A escola nova representaria a sociedade em miniatura, obedecendo suas leis e organizações, o trabalho adquire caráter formador (Ghiraldelli Júnior, 2006).

1.2 A Educação na Constituinte de 1933-1934 e na Constituição de 1937

A Educação na Constituinte de 1933-1934 é representativa das polaridades políticas e do entusiasmo educativos que englobava a esfera política da época. O estudo da Associação Brasileira de Educação (ABE), em 1932, acaba por se transformar numa proposta de anteprojeto para a educação. Neste documento os traços liberais ficam evidentes ao propor a educação como “democrática, humana e geral, leiga e gratuita” (Ghiraldelli Júnior, 2006, p. 73). Além disso, o documento traz diretrizes para a destinação de verbas ao ensino público e ao ensino privado, assim como colocou o ensino religioso como matéria facultativa.

A comissão criada pelo Governo Provisório fez modificações significativas no anteprojeto apresentado pela ABE:

Retirou do Estado a tarefa de fazer crescer a rede pública de ensino – admitiu o ensino como obrigatório, mas não fez nenhum adendo a isto; por exemplo, não propôs que o ensino fosse progressivamente uma incumbência das escolas oficiais. Também não valorizou o crescimento de uma rede de ensino particular, mas determinou a equivalência da educação primária ministrada no lar doméstico com o ensino oferecido em escolas oficiais e particulares. O ensino secundário e o ensino superior não seriam gratuitos e o Estado se incumbiria de estabelecer verbas para a manutenção dos alunos aptos para tais estudos (Ghiraldelli Júnior, 2006, p. 75).

Em 1937, no entanto, Vargas torna-se ditador e institui o regime do Estado Novo, e nesse período e uma nova Constituição é elaborada por Francisco Campos. Sendo a política educacional marcada por uma série de leis outorgadas pelo então Ministro da Educação Gustavo Capanema: as Leis Orgânicas do Ensino.

A nova Constituição de 1937, conforme Ghiraldelli Júnior (2006), é contraditória no que diz respeito à educação:

A Constituição de 1937 fez o Estado abrir mão da responsabilidade para com educação pública, uma vez que ela afirmava o Estado como quem desempenharia um papel subsidiário, e não central, em relação ao ensino. O ordenamento democrático alcançado em 1934, quando a letra da lei determinou a educação como direito de todos e obrigação dos poderes públicos, foi substituído por um texto que desobrigou o Estado de manter e expandir o ensino público (Ghiraldelli Júnior, 2006, p. 78).

Além da obrigação do Estado com relação à manutenção e expansão do ensino público, a Constituição de 1937 modifica significativamente a gratuidade do ensino. Os recursos do Estado Novo não deveriam custear a democratização das oportunidades em educação. Fica transposta a intenção de constituir uma escola pública paga. Aprofunda-se ainda mais o dualismo presente na educação brasileira, ao não determinar ao Estado as tarefas de fornecimento de uma educação pública e gratuita à população geral.

As Leis Orgânicas do Ensino se constituíram enquanto ordenamento legal numa série de decretos-leis emitidos ao longo dos anos de 1942 a 1946. A chamada de Reforma Capanema se concretiza em decretos-leis⁴ que dispõem acerca do ensino primário,

⁴ Decreto-lei n. 4048, de 22 de janeiro de 1942, que criou o SENAI;
Decreto-lei n. 4.073, de 30 de janeiro de 1942: Lei Orgânica do Ensino Industrial;
Decreto-lei n. 4.244, de 9 de abril de 1942: Lei Orgânica do Ensino Secundário;
Decreto-lei n. 6.141, de 28 de dezembro de 1943: Lei Orgânica do Ensino Comercial;
Decreto-lei n. 8.529, de 2 de janeiro de 1946: Lei Orgânica do Ensino Primário;
Decreto-lei n. 8.530, de 2 de janeiro de 1946: Lei Orgânica do Ensino Normal;
Decreto-lei n. 8.621, de 10 de janeiro de 1946, que criou o SENAC;
Decreto-lei n. 9.613, de 20 de agosto de 1946: Lei Orgânica do Ensino Agrícola.

secundário, industrial, comercial, normal e agrícola. Embora a Reforma Capanema seja marcadamente elitista e conservadora, ela esboça o que se poderia chamar de sistema educacional, até então inexistência no cenário brasileiro (Ghiraldelli Junior, 2006; Schwartzman; Bomeny; Costa, 2000).

A urbanização, industrialização e seus setores empresariais continuaram crescente no período ditatorial do Estado Novo, aspecto que possibilitou a regulamentação das Leis do Trabalho (CLT). O apelo modernista reclamava por mão-de-obra técnica e o ensino profissionalizante. Assim, é neste contexto que foram criados Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) e o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), bem como o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP) (Ghiraldelli Junior, 2006; Schwartzman; Bomeny; Costa, 2000; Saviani, 2021).

Conforme Ghiraldelli Junior (2006, p. 82), as Leis Orgânicas do Ensino sintetizadas na Reforma Capanema oficializam o dualismo educacional brasileiro:

E o que era o dualismo educacional? Nas letras da Reforma Capanema, tratava-se de organizar um sistema de ensino bifurcado, com o ensino secundário público destinado, nas palavras do texto da lei, ‘às elites condutoras’, e um ensino profissionalizante para outros setores da população. A Reforma Capanema queria criar ‘elites condutoras’ a partir de um dado setor já privilegiado economicamente, sem levar em conta o processo escolar pelo qual passaria cada indivíduo e que, segundo o credo liberal, poderia elevar os mais pobres a condições melhores.

Assim, o ensino público que se seguiu no Estado Novo continuou a acentuar ainda mais os privilégios de alunos provenientes de classes abastadas. Ao passo que oferecia às crianças proveniente dos setores desfavorecidos economicamente, caso conseguissem permanecer na escola, a educação primária e profissionalizante. A escola era instrumento que contribuía na divisão de classes.

É preciso considerar que o processo de urbanização e de escolarização no Brasil apresentou ritmos distintos e aconteceu em momentos históricos diferentes dependendo da região, como veremos no estado de Goiás.

1.3 Goiás no período entre 1937 e 1944

Em Goiás, a organização da instrução foi marcada pela falta de recursos financeiros, pelas constantes crises políticas e pela instauração de um sentimento de apatia frente as possibilidades dispostas pela formação intelectual. Essa percepção, responsável por consolidar uma noção de decadência da região, remonta de um conjunto de fatores,

como o distanciamento espacial do estado das principais cidades do sudeste, que, a princípio, inviabilizou não somente o desenvolvimento socioeconômico, mas também a troca de ideias, essencial para o delineamento dos processos educativos. Nos primórdios da ocupação do território goiano, os viajantes europeus “[...] conseguiam vislumbrar a decadência comum a todos, imagem gravada como se fosse a memória de um povo, como se fosse a realidade vivida por todos e não como se fosse o desejo do que não viam: a imagem do progresso invertida na janela do tempo” (Chaul, 2001, p. 41).

Nesse sentido, é necessário reconhecer as especificidades do projeto educacional instalado em Goiás, que, no século XX, visava o fortalecimento de uma identidade nacional e a manutenção dos lugares de poder. Além disso, este contexto, caracterizado pela chamada Marcha para o Oeste e pela criação da nova capital, Goiânia, foi acompanhado pela intensificação dos discursos em prol da modernização. No entanto, essas iniciativas não resultaram em mudanças estruturais imediatas, devido às limitações materiais e espaciais que assolaram o território desde os primórdios de sua ocupação (Dutra Silva; Dutra Silva, 2019).

A elite detentora do poder local, e conseqüentemente organizadora deste projeto, visava imbuir a região de ideais ilustrados, provenientes da Europa, mais especificamente da sociedade francesa. Nesta forma pré-determinada de organização social, em que a educação atuava como mecanismo de controle, tradições modernas foram sendo gradativamente implantadas. Mesmo com a chegada do século XX, a premissa básica permaneceu inalterada, e a educação continuou sendo compreendida como um instrumento de manutenção da ordem social (Barra, 2011).

Cabe lembrar que, em meio às transformações da Primeira República (1889-1930), o coronelismo se constituiu como um sistema político dominado pelas relações e compromissos entre o poder público ascendente e o poder privado em ruína (Leal, 2012). Sendo considerado um produto da alteração entre as forças dos proprietários rurais e o governo, o coronelismo nasceu com o significado de fortalecimento do poder estatal, que se efetivava por meio de barganhas entre o Estado e os coronéis. Neste processo de troca, o estado garante o poder do coronel sobre seus rivais, concedendo-lhe poder sobre os cargos públicos, enquanto o coronel hipoteca seu apoio ao governo por meio de votos (Carvalho, 1997). Embora esse sistema não seja o objeto de estudo dessa proposta de pesquisa, o reconhecimento de seus principais delineamentos é essencial, afinal, foi responsável por definir formas de organização social que afetaram a existência da própria mulher, em seus diferentes espaços de atuação.

Neste contexto, Goiás inicia o século XX com expectativas de melhorias na área educacional. E fica estabelecida três oligarquias que haveria de governar o referido Estado, até os anos sessenta daquele século: os Bulhões, os Caiado e os Ludovico (Bretas, 1991). E, com a Proclamação da República, vários jovens goianos, filhos de importantes famílias goianas, que concluíram cursos superiores no Rio de Janeiro e São Paulo, retornaram para Goiás e ingressaram na política, a fim de exercerem cargos públicos que lhes restituíam financeiramente uma renda compatível com sua formação educacional.

É importante ressaltar que esses jovens recém-formados, ocupavam cargos em secretarias de governo e podiam se eleger aos cargos de deputados estaduais, deputados e senadores federais, chegando até mesmo ao cargo de presidente do Estado, conforme estabelecia o regime republicano vigente naquele período. Também, podiam ser nomeados como educadores do Liceu ou ocupar cargos federais (Bretas, 1991). No entanto, com a Proclamação da República, sistema governamental que confere ao povo o direito de escolher seus representantes através do voto, a política goiana passou por um processo revolucionário. Assim diversos atores sociais surgem no campo político:

De um lado, os Bulhões, com o seu jornal “Goyas” e sob a liderança de José Leopoldo de Bulhões Jardim no partido republicano, assumiam o poder; do outro lado os Católicos, com o seu órgão de propaganda política – “Gazeta Goiana”, no partido Católico, formavam a minoria (Bretas, 1991, p. 457).

Com o novo regime político, e após a promulgação da Constituição Estadual, os detentores do poder tinham como obrigação imediata cumprir as reivindicações, tanto na área social, econômica, de transporte e, principalmente, na educação. Para obtenção da melhoria na área social e econômica, seria necessário investir primeiramente no setor de transportes, ampliando a rede ferroviária, que tinha sua origem no Triângulo Mineiro, até a capital do Estado. Assim, com a melhoria do transporte ferroviário, foi possível ampliar as exportações dos produtos da pecuária e da lavoura produzidos em terras goianas, tais como algodão, feijão, arroz, café, fumo, toucinho, açúcar, carne e o boi em pé.

No setor educacional, os republicanos tinham como principal meta melhorar a qualidade do ensino em todo o Estado de Goiás. Mesmo sabendo que o ensino foi a principal fonte que os motivou a criticar o antigo regime político estabelecido no país, o antigo Império, os republicanos não deram muita ênfase à educação. Bretas (1991, p. 457) descreve que “o ensino em Goiás saiu do mau para o pior, nos primeiros anos da República”.

A reforma do ensino estabelecida pela Lei 38 de 31 de julho de 1893, através de um dispositivo constitucional, delegou aos municípios goianos a responsabilidade pela manutenção das escolas de nível primário, atualmente denominado Primeira Fase do Ensino Fundamental, e a eleição de professores pelos conselhos municipais. Inicialmente, essa medida parecia solucionar o problema da instrução pública no Estado de Goiás, no entanto, resultou em um fracasso para o ensino público estadual conforme as discussões dos trabalhos de Alves (2007) e Bretas (1991). O modelo de sistema de ensino adotado foi exportado dos Estados Unidos da América, mas nas províncias onde foi implantado não gerou resultados satisfatórios, quando se comparava a qualidade do ensino ministrado nas escolas goianas com as americanas. Os governantes não levaram em consideração as características que marcaram o desenvolvimento econômico, social, educacional e, principalmente, a desvalorização do ensino na formação educacional e capacitação dos jovens brasileiros.

No final do Império, a qualidade do ensino nas escolas em Goiás se encontrava no mais baixo nível. O ensino primário, que ficava sob responsabilidade dos municípios, passava por uma fase de decadência. O ensino secundário, que era representado apenas pelo Liceu, tinha poucos alunos matriculados e poucos conseguiam concluir este nível de ensino, a fim de se preparar para a carreira pública. Conforme Bretas (1991), o Seminário, que antes prestava bons serviços na preparação de jovens para o mercado de trabalho, foi transferido para Uberaba-MG e deixou na Capital do Estado de Goiás um grande vazio, impossível de preencher.

Diante de todos os fracassos apresentados, os líderes do governo de Bulhões resolveram examinar a situação do ensino e aplicar novas medidas para melhoria da qualidade do ensino em Goiás. Assim, com a reforma da Constituição Estadual e aprovação da Lei n. 186, de 13 de agosto de 1898, o ensino em Goiás passa a abranger os seguintes níveis: primário, normal, secundário, profissional ou técnico e superior. Com a publicação dessa lei, os 36 municípios goianos organizados politicamente foram convocados a decidir pela opção de manter o ensino sob responsabilidade municipal ou estadual, sendo que oito municípios, incluindo a capital, optaram pela manutenção do ensino sob responsabilidade municipal, quinze municípios optaram por delegar essa responsabilidade ao Estado, e outros treze municípios preferiram permanecer neutros diante dessa decisão (Bretas, 1991).

Após quatro anos de vigência da Lei n. 186, de 1898, foi possível verificar que não resultou em melhorias na qualidade do ensino goiano. O Estado se responsabilizava

por grande parte das escolas goianas de Ensino Primário e os Conselhos Municipais selecionavam os professores. Não se aplicava o critério de idoneidade para seleção de professores, simplesmente por interesse de conceder empregos a parentes e amigos. No ensino secundário a situação também se manteve precária, uma vez que o Liceu oferecia aos seus alunos apenas as matérias suficientes para realização de exames preparatórios, sendo destaque Português, Latim, Francês, Inglês, Geografia, Matemática e História. Devido à redução de disciplinas ministradas pelo Liceu, ocorreu uma redução no número de matrículas de alunos, pois as famílias, com melhores rendas, preferiram matricular seus filhos em escolas que ofereciam um curso completo preparatório, incluindo disciplinas Ciências Físicas e Naturais e Desenho e todas ministradas no Liceu.

Por um intervalo de onze anos de vigência do regime Republicano, o ensino em Goiás passou por duas reformas (a Lei n. 38 e 158), além de oito governos provisórios e três presidentes do Conselho Estadual de educação. Esses governantes eram, em sua maioria, bacharéis e demonstraram interesse em organizar as secretarias de governo, o poder judiciário e o setor de segurança do Estado, menosprezando a área educacional. Os presidentes dos Conselho de Educação responsabilizavam os municípios pela precária situação do ensino, escolha de professores e falta de recursos financeiros para administração das escolas. O Liceu teve redução no quadro discente e a Escola Normal não foi instalada em Goiás, devido à falta de profissionais com formação na área de Pedagogia e Metodologia do Ensino, destaca Bretas (1991).

Acerca do problema da instrução no Estado, a Revista de Educação de Goiás (1937), em um artigo redigido por Ophelia S. do Nascimento Monteiro alerta que

A instrução primara em nosso Estado ainda deixa muito a desejar, apesar de tudo o que se tem feito por ela. E já se tem feito muito. O governo, em diversas ocasiões, tem tentado dar-lhe o impulso forte destinado a arrastá-la pelo caminho do progresso. Mas inúteis têm sido esses esforços, que se transformaram em energias desperdiçadas, em tempo e dinheiro perdidos (Revista de Educação de Goiás, 1937, p. 31).

Ao assumir a presidência do Estado de Goiás, em 1901, o republicano José Xavier de Almeida, se propôs a melhorar a qualidade do ensino primário e o preenchimento de vagas existentes na área jurídica:

Esse jovem político, logo que voltou para o seu Estado, já formado, começou sua pregação tendo como tema favorito a instrução pública. Advogava a criação da Escola Normal, indispensável para o progresso do ensino primário, assim como a criação de uma academia de direito, instituição que viria possibilitar o preenchimento de numerosos cargos de juízes, promotores,

procuradores, desembargadores e outros, a maioria deles vagos (Bretas, 1991, p. 460).

Ao assumir a presidência do Estado de Goiás em 1901, José Xavier de Almeida conquistou a confiança dos estudantes do Liceu, que viram a possibilidade da existência de uma Academia de Direito em seu Estado. Devido a precária situação financeira que Goiás se encontrava, era impossível construir ou alugar três casas, sendo uma para Liceu, outra para Escola Normal e outra para Academia, além dos custos provenientes na contratação de professores para essas três instituições de ensino. José Xavier de Almeida preferiu instalar a Academia de Direito e a Escola Normal no prédio do Liceu, resultando em discordância com os Bulhões. Para evitar o rompimento com a família Bulhões, Xavier de Almeida nomeou para responder interinamente para a pasta da Instituição Godofredo de Bulhões que, imediatamente, tomou iniciativas para funcionar a Academia de Direito e a Escola Normal. Porém, essa união entre os grupos Bulhões e Xavier se rompeu devido a outros fatores políticos, o que contribuiu para exoneração de Godofredo de Bulhões do cargo estadual que ocupava. João Alves de Castro, inimigo de Bulhões, foi nomeado Secretário da Instrução e realizou um excelente trabalho.

O excelente serviço prestado pela Academia de Direito fez com que a maioria de seus bacharéis ocupassem cargos de juízes, promotores, desembargadores e, também, na área educacional, em Goiás. No entanto, ao findar o mandato do Presidente de Estado José Xavier de Almeida, foi eleito para presidente do Estado Urbano Coelho Gouveia, cunhado de José Leopoldo de Bulhões. Ao analisar os custos provenientes da manutenção da Academia de Direito e da Escola Normal, Coelho Gouveia ressalta que esta última apresentava baixos custos em relação à primeira. Por esse motivo, Gouveia decide definitivamente fechar a Academia e manter a Escola Normal, o que resultou em grande descontentamento na cidade e desconfiança para com a família Bulhões (Bretas, 1991). O desgaste no setor de ensino e no desenvolvimento econômico do Estado de Goiás contribuíram para que os Bulhões perdessem o poder em 1912, quando outras famílias passaram a governar o referido Estado.

A ausência de professores titulados por escolas normais e a baixa remuneração que recebiam, são fatores que contribuíam para a precária situação do ensino primário em Goiás. O ensino secundário ministrado no Liceu e a Escola Normal possuíam poucos alunos matriculados, o que impossibilitava a seriação do ensino. Para a Academia de Direito voltar a funcionar, o Estado de Goiás precisava intervir na melhoria do ensino

secundário e modelar seus estudos de acordo com as demais faculdades existentes na República, a fim de receber o seu reconhecimento pelo Governo da União (Bretas, 1991).

Ao assumir a presidência do Estado de Goiás, em 1904, João Alves de Castro criou um regulamento para o Liceu e Escola Normal. Com a aprovação do decreto n. 1.233, em março de 1904, foi novamente estabelecida a seriação no ensino secundário em Goiás. Bretas (1991) ressalta que, para a Escola Normal foram distribuídas oito matérias em um curso de quatro anos; para o Liceu foram distribuídas onze matérias em um curso de seis anos de duração. Em anexo à Escola Normal, foi criado o Instituto de Educação Primária, sujeito à regulamentação do ensino primário e que serviria como suporte para a prática de alunos-mestre da Escola Normal. Também foram estabelecidas disciplinas com base no programa Ginásio Nacional. Em poucos anos, o Liceu conseguiu seriar suas disciplinas e se igualar aos demais colégios de Liceu existentes em outros Estados da federação, muitos deles já equiparados ao Ginásio Nacional.

A contribuição de João Alves de Castro ao ensino no Estado de Goiás se destaca pela valorização de aulas avulsas, em especial de Português e Francês, a fim de dar aos jovens a oportunidade de continuar seus estudos nos seus próprios municípios. O funcionamento dessas aulas avulsas tinha por base o decreto 1.285/1904, delegando aos comissários fiscais a responsabilidade de fiscalização dessas aulas. Para desempenharem a função de educadores, os interessados deveriam ser submetidos a um concurso administrados pela Congregação de Liceu. Assim, foram criados pequenos Liceus de vários municípios goianos. Mas devido às dispensas de vários professores, as aulas avulsas prevaleceram até 1930 em alguns municípios goianos.

Quatro anos depois de ser equiparado ao ensino secundário, foi aprovado Decreto 8.659/1911, conhecido como Reforma do Ministro Rivadávia Ferreira, que confere aos estabelecimentos de ensino secundário e superior plena autonomia didática e administrativa, resultando na desequiparação do Liceu ao Ginásio Nacional. No entanto, apenas o Colégio de Pedro II conseguiu equiparar seus programas de ensino ao do Ginásio Nacional, pois não lhe faltava recursos financeiros provenientes da União para pagar bem os seus professores. É importante ressaltar que os homens que conseguiam uma posição de catedrático no Ginásio Nacional ou em qualquer faculdade oficial, se sentiam realizados profissionalmente.

Daí o fato de que os homens que mais se distinguiram nas letras ou nas ciências passassem a disputar nos concursos uma cátedra, porque, conseguir esta, era realizar-se na vida. Tornando-se catedrático, nem seria preciso trabalhar muito: tinha fama, não era demissível nem removível. Cada

catedrático se acomodava tranquilo em sua cátedra, aureolada de prestígio e sapiência (Bretas, 1991, p. 485).

Os catedráticos eram responsáveis pela elaboração dos programas de ensino, os quais colocavam no papel todo o seu conhecimento e acrescentavam novidades que buscavam em jornais estrangeiros. Assim, os programas de ensino se tornavam pesados para os alunos, uma vez que não eram condizentes com a realidade vivenciadas por eles. No entanto, a Reforma Decreto 8.659/1911 ao adotar o sistema de escolas e faculdades livres, seguido por muitos países desenvolvidos, fez com que cada estabelecimento de ensino buscasse o melhor método e práticas pedagógicas. As imperfeições geradas por esse Decreto, que durou quatro anos, contribuíram para aprovação do Decreto 11.530/1915, que trouxe reformas ao ensino.

Este decreto estabeleceu medidas que não defendiam a liberação ampla, nem a oficialização plena das instituições de ensino. Para facilitar a seleção de alunos para ingresso nas Academias foi criado o vestibular, que prevalece até os dias atuais. Em 1916 o Liceu volta a ser equiparado ao Ginásio Nacional, passando a adotar os mesmos programas do Colégio de Pedro II. Instaurada revolução de 1930 não mais se realizou concursos para preenchimento de vagas para cadeiras de Liceu. Torna-se interessante o processo de interinidade para assumir vagas de educadores, pois caso algum professor politicamente não aderisse aos interesses do novo governo, seria fácil afastá-lo do cargo (Bretas, 1991).

Nesse sentido, durante o final do Império e início da Primeira República, é importante ressaltar que muitos bons educadores ficaram no anonimato, principalmente em cidades do interior do Estado de Goiás. Nas escolas primárias femininas da Capital, duas professoras se destacaram, sendo Silvina Ermelinda Xavier de Brito e Maria Cyríaca Ferreira. Ambas eram Mestras de escolas femininas e desfrutavam seus cargos através da seleção de concurso público. Bretas (1991), destaca que o nome Mestre ou Mestra era tratamento respeitoso concedido a um(a) professor(a) digno(a) da função que exerciam, principalmente para professores de ensino primário. Ambas desempenharam a função de professoras na rede do ensino público por mais de trinta anos e, quando aposentaram, abriram escolas particulares mistas, contribuindo com o ensino em Goiás por mais de uma década, enquanto a velhice lhes permitisse trabalhar como educadoras.

Bretas (1991) também descreve a contribuição de Pacífica Josefina de Castro, conhecida como Mestra Nhola, que iniciou sua carreira docente ao abrir uma escola particular mista na Capital, que depois de alguns anos já era mencionada e admirada pelos

presidentes da Província. Embora possuindo pouco conhecimento na área de docência, obteve a estima, a confiança e o respeito dos alunos e de seus familiares, pois seus discípulos aprendiam a ler, escrever e contar com eficiência, além de adquirir conhecimentos baseados em princípios de comportamento social. Muitos de seus ex-alunos se matricularam nas academias. Solteira, Nhola dedicou toda sua vida ao magistério, sendo considerada um dos exemplos mais eficientes entre as mestras goianas.

Com a finalização da Primeira República, em 1930, todo o ensino goiano já estava estruturado em bases sólidas. O ensino primário urbano era o mais conveniente para a consolidação do ensino elementar, ou seja, Grupo Escolar, representado por 20 escolas em todo o Estado de Goiás. O Ensino Normal era representado por seis instituições de ensino, sendo um oficial e cinco particulares (Bretas, 1991; Brzezinski, 1987). Apesar disso, conforme a Revista de Educação de Goiás (1937, p. 28) a população escolar goiana representa 25% do panorama nacional. A revista ainda acrescenta que, destes, cerca de “8%, se tanto, frequentam as escolas e recebem instrução; mas desses 8%, podemos garantir que só 4% recebem eficiente cultura. O restante só eventualmente frequenta escolas”.

Em suma, uma forma de compreender a história de Goiás é considerá-lo como uma “sociedade periférica, reconhecida como sertão, considerada inóspita e incivilizada; sociedade assujeitada pela 'hierarquia de importâncias históricas', portanto, desimportante e invisibilizada na história da nação” (Pinto, 2011, p. 243). Essa percepção está diretamente relacionada à sua localização geográfica, que conferiu ao estado uma peculiaridade: “no centro do território brasileiro, muito longe de tudo, 'sem meios fáceis de transporte, sem concessões, abandonada e só” (Pinto, 2011, p. 243).

No século XX, Goiás enfrentou um dilema central que envolvia a relação entre o rural e o urbano. Conforme Pinto (2011, p. 244):

O ponto de partida é a percepção que cidades e fazendas – o urbano e o rural – se constituem grandes temas da experiência goiana no século XX, representando, quiçá, seu dilema maior, seu fio da navalha: fazer desaparecer o sertão, povoar-se e produzir, progredir e civilizar-se, conhecer-se e ser reconhecido, construir a identidade, integrar-se, participar, ser aceito, fazer-se importante para os destinos da nação. Enfim, Goiás precisou inventar-se!

A escola, no contexto das cidades goianas, também se configurava como um desafio. “Na verdade, pensar a escola nas cidades de Goiás implica considerar que o urbano se constituía já em dilema para a sociedade goiana” (Pinto, 2011, p. 247). Contudo, revisões históricas recentes demonstram que o cenário educacional do estado

apresentava mais dinamismo do que se imaginava: “Uma recente revisão das leituras históricas mais recorrentes sobre a história de Goiás tem, contudo, mostrado que não havia tanta imobilidade assim no campo da educação goiana. Ao contrário, o cenário educacional goiano continha movimento e inovação” (Pinto, 2011, p. 246).

Durante a Primeira República, “os municípios goianos participavam do concerto republicano, tal como ele se fez na Primeira República. Neste sentido, o desenvolvimento do poder local no Brasil teve sua roupagem aliada ao coronelismo, ao personalismo, ao patriotismo e ao clientelismo” (Pinto, 2011, p. 248). A autonomia municipal permitia a criação e manutenção de escolas primárias, embora fosse limitada:

A autonomia municipal para criar a escola primária e mantê-la significava que a esfera estadual responsabiliza-se tão somente pela manutenção dos níveis secundário e superior. [...] A escola primária cresceu vagarosamente, premida entre a pobreza das rendas municipais e as disputas entre os coronéis, e em meio à necessidade de educar a população (Pinto, 2011, p. 249).

Somente em 1918 o estado assumiu a responsabilidade pela educação primária. “Embora marcada pela morosidade e à mercê dos interesses oligárquicos, datam desse período as primeiras aproximações entre cultura urbana e cultura escolar” (Pinto, 2011, p. 248). A partir da Lei nº 631, de 24/10/1918, e de um regulamento para o Ensino Primário (Decreto nº 5.930, de 24/10/1918), trazia-se numerosas novidades e promovia avanços na escola primária. Foi implementada a escola graduada, com a criação do curso primário e do primeiro grupo escolar do estado. Além disso, houve a introdução de práticas pedagógicas modernas, como o método intuitivo, e a organização dos tempos e espaços destinados às atividades escolares foi regulamentada.

Em 1937, as características do Estado Novo impuseram uma política educacional autoritária e centralizada, que buscava promover o espírito patriótico e nacionalista. Conforme Brzezinski (1987, p. 87) “reafirmaram-se, fixaram-se e ampliaram-se os princípios da Constituição de 1934. Como avanço, em 1937, pode-se considerar o esboço de um sistema nacional, estabelecendo um plano centralizado e unitário da política da educação em todo o território brasileiro”. Pela primeira vez, a União evidenciou romper com o extenso período de omissão em relação à sua obrigação de formular uma política educacional de âmbito nacional, fundamentada em seus princípios e diretrizes essenciais, promovendo a integração entre os diversos níveis de ensino, conforme previsto pela Constituição Outorgada.

A alfabetização da população ganhou destaque nesse período como uma meta importante, mas carregava nuances ideológicas:

A decisão de alfabetizar o maior número possível da população brasileira pode ser considerada também como avanço. O caráter ideológico desta decisão pode, contudo, caracterizar recuo, pois, embora houvesse uma preocupação com a expansão quantitativa de alfabetizados [...] implicitamente havia o objetivo de ampliar o alcance da difusão ideológica do nacionalismo, dos princípios da disciplina cívica e moral, enfatizando o patriotismo, a fim de formar o ‘homem nacional’ (Brzezinski, 1987, p. 87).

A formação de professores primários foi diretamente impactada por esses princípios. Estava “voltada para o desenvolvimento do espírito patriótico, nacionalista, e controlada pelo governo da União na organização, nos objetivos, no funcionamento e, até, no conteúdo do ensino” (Brzezinski, 1987, p. 88). Outra iniciativa marcante foi a mobilização pela ruralização do ensino, defendendo “a necessidade de se transformar a escola primária nas áreas rurais. A disciplina de ensino rural nos currículos das escolas normais” também refletia essa orientação (Brzezinski, 1987, p. 88).

Em Goiás, a política educacional do Estado Novo foi rigorosamente implementada por Pedro Ludovico. “Retomando a mobilização ocasionada pelo ‘entusiasmo pela educação’, em Goiás, apresenta-se como consequência primordial, não diferente dos demais estados brasileiros, a expansão das oportunidades escolares” (Brzezinski, 1987, p. 88). Durante o triênio revolucionário de 1930 a 1932, o estado direcionou 24,32% do orçamento para a educação, conseguindo alcançar 20,31% da população escolar. Isso representou um avanço significativo, considerando que “apenas três anos separavam tal índice dos insignificantes 1,9% da população que frequentava a escola no início de 1930” (Brzezinski, 1987, p. 84).

1.4 Estrutura social e familiar no Brasil

A estrutura social e familiar no Brasil entre 1937 e 1944 foi profundamente influenciada pelas políticas e ideologias do Estado Novo, o regime autoritário de Getúlio Vargas. Esse período foi marcado por transformações significativas nas dinâmicas familiares e no papel social da mulher, refletindo as tensões entre modernização e tradições conservadoras.

Durante o Estado Novo, a estrutura da sociedade brasileira era majoritariamente rural e patriarcal. A família nuclear, composta por pai, mãe e filhos, era a unidade social básica, com o pai exercendo o papel de chefe da família e principal provedor. Esse modelo era reforçado por normas sociais e legais que refletiam e perpetuavam uma estrutura

hierárquica e autoritária dentro da família, similar à centralização política do Estado Novo.

A defesa da família e o papel que o Estado deveria desempenhar eram temas que mobilizavam os diversos setores – católico, liberal e conservador – na conjuntura social e política da Era Vargas. Na Constituição de 1934 a família foi definida como composta pelo casamento indissolúvel e merecedora de proteção especial do Estado, embora não tenha detalhado explicitamente que tipo de proteção seria oferecida (Martins, 2008). Nesse sentido, sob a instituição do Estado Novo, a política familiar reforçava

[...] uma estrutura normativa fundada na autoridade paterna e num modelo de organização em que o homem, chefe de família, é o provedor assalariado, enquanto a mulher, mãe e dona de casa, é a responsável pelo cuidado dos filhos e do lar. Nesse sentido, a política familiar do Estado Novo não se fez exclusivamente a partir de considerações técnicas, mas partiu de um modelo de organização familiar que foi reforçado pelo texto da lei, no qual se consolidam os papéis normativos de gênero definidos pela paternidade provedora e a maternidade dependente (Martins, 2008, p. 219).

Segundo a historiadora Mary del Priore (2017), as mulheres eram vistas principalmente como responsáveis pelo lar e pela educação dos filhos, com poucas oportunidades de participação fora do ambiente doméstico. A educação das mulheres, embora em expansão, ainda era limitada e voltada para preparar as jovens para o casamento e a maternidade. As normas sociais esperavam que a mulher se conformasse a esses papéis tradicionais, mesmo quando começavam a surgir algumas mudanças impulsionadas pelo processo de urbanização e industrialização.

Getúlio Vargas implementou diversas políticas trabalhistas que impactaram a estrutura social, como a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT) em 1943. Embora essas políticas fossem direcionadas principalmente aos homens, elas também abriram algumas portas para a inserção das mulheres no mercado de trabalho, especialmente nas áreas urbanas. Contudo, como observa a socióloga Heleieth Saffioti (1969), a participação feminina no trabalho era cercada de preconceitos e restrições, com as mulheres frequentemente limitadas a empregos de baixa remuneração e pouca qualificação.

A educação durante o Estado Novo foi objeto de políticas públicas voltadas para a formação de um cidadão alinhado com os ideais do regime, conforme já discutimos anteriormente. A reforma educacional de Francisco Campos em 1931, que precedeu o Estado Novo, foi aprofundada, enfatizando a formação moral e cívica alinhada com a ideologia do regime. Para as mulheres, a educação continuava a ser uma ferramenta para

reforçar os papéis tradicionais, embora também começasse a oferecer algumas oportunidades limitadas de emancipação e mobilidade social.

A urbanização crescente, impulsionada pela industrialização, trouxe consigo mudanças sociais significativas. Como apontam pesquisadores como Boris Fausto (1995), as cidades brasileiras começaram a experimentar uma nova dinâmica social, onde as famílias nucleares urbanas, embora ainda patriarcais, começaram a se distanciar das extensas redes familiares rurais. O movimento de urbanização, conforme Ostos (2012, p. 215), trazia consigo algumas possibilidades às mulheres:

o meio urbano oferecia às mulheres a possibilidade de conhecer outras formas de convivência, para além daquelas experimentadas no espaço doméstico e nas relações familiares, já que as cidades abrigavam diversos locais de diversão, estabelecimentos de ensino e postos de trabalho, onde notícias e novidades circulavam rapidamente, através das mais variadas publicações impressas e do burburinho próprio do ambiente citadino.

Esse movimento para as cidades abriu novos horizontes, especialmente para as mulheres, que começaram a ter mais acesso a emprego e educação, ainda que de forma limitada.

A estrutura social e familiar no Brasil entre 1937 e 1944 refletiu a tensão entre um modelo patriarcal tradicional e as mudanças trazidas pela urbanização e industrialização. O papel social da mulher era principalmente doméstico, mas as políticas de Vargas e o movimento das populações para as cidades começaram a plantar as sementes de transformação. Apesar de muitas limitações, esse período foi fundamental para o início das mudanças na dinâmica familiar e social, que se aprofundariam nas décadas seguintes.

1.5 Estrutura social e familiar em Goiás

Entre 1937 e 1944, o estado de Goiás, assim como o restante do Brasil, passou por transformações significativas em sua estrutura social e familiar, influenciadas pelo contexto político e econômico do Estado Novo de Getúlio Vargas. Embora a região apresentasse particularidades devido à sua localização e características econômicas, muitos dos padrões sociais e familiares espelhavam os modelos patriarcais e agrários dominantes no país.

A economia de Goiás durante o Estado Novo era predominantemente agrária, centrada na produção de café, pecuária e outras atividades rurais. A estrutura social refletia essa realidade, com grandes fazendeiros exercendo considerável poder político e social. Como destacam pesquisadores como Sebastião Nunes (1995) e Luitgarde Oliveira

Cavalcanti Barros (1984), a sociedade goiana era marcada por uma forte hierarquia social, onde os coronéis, ou grandes proprietários de terras, desempenhavam papéis de liderança e influência.

De acordo com o recenseamento geral de 1940, a população do estado de Goiás era composta por 826.414 habitantes, dos quais 407.707 eram mulheres (49,3%). No que diz respeito à alfabetização, apenas 60.875 mulheres sabiam ler e escrever, representando aproximadamente 14,9% do total feminino. Ainda de acordo com o censo, as mulheres que exerciam atividades domésticas e escolares somavam 220.820, demonstrando a relevância dessas funções dentro da estrutura social da época. É importante notar que o documento de 1940 agrupava essas atividades em uma única categoria, o que reflete a visão do papel da mulher, predominantemente associada ao espaço doméstico e à educação básica (IBGE, 1940).

Esse panorama destaca a necessidade de contextualizar a presença da mulher na sociedade goiana a partir dos dados estatísticos, como os fornecidos pelo IBGE, que evidenciam tanto a sua contribuição significativa para a base da sociedade quanto as limitações impostas por um sistema que restringia sua participação em outras esferas. A estrutura social e familiar em Goiás nos anos 1940 era marcada por um modelo patriarcal, no qual a mulher desempenhava um papel secundário, concentrando-se em atividades relacionadas ao lar e à educação dos filhos. A alta proporção de mulheres ocupadas em atividades domésticas e escolares reflete esse padrão, enquanto a baixa taxa de alfabetização feminina reforça as desigualdades de gênero.

A família goiana seguia o modelo patriarcal típico da época, com o pai sendo o chefe da família e principal provedor. A mãe era responsável pelo cuidado do lar e dos filhos, perpetuando uma divisão clara de papéis de gênero. Este modelo era reforçado por normas sociais e culturais que valorizavam a autoridade masculina e a submissão feminina dentro do contexto familiar.

As mulheres em Goiás, como no restante do Brasil, eram majoritariamente relegadas ao espaço doméstico. Elas desempenhavam funções cruciais na manutenção da casa e na educação dos filhos, mas tinham pouco acesso a oportunidades fora desse âmbito. De acordo com Luitgarde Barros (1984), a educação das meninas era voltada principalmente para prepará-las para o casamento e a maternidade, com pouca ênfase em formação profissional ou intelectual.

Embora houvesse esforços do governo Vargas para expandir a educação e integrar Goiás ao projeto nacional, a realidade educacional ainda era bastante limitada,

especialmente nas áreas rurais. A reforma educacional de Francisco Campos teve impacto restrito na região, onde o acesso à educação básica era difícil e muitas crianças, especialmente meninas, tinham pouca oportunidade de frequentar a escola.

O processo de urbanização em Goiás foi mais lento em comparação com outras regiões mais industrializadas do Brasil. No entanto, cidades como Goiânia, fundada em 1933, começaram a crescer e a atrair população do interior em busca de melhores oportunidades. Esse movimento urbano trouxe mudanças graduais na estrutura social e familiar, embora o modelo patriarcal ainda predominasse. Pesquisadores como Darcy Ribeiro (1995) destacam que a urbanização trouxe novas dinâmicas sociais, com a criação de novos empregos e a abertura de espaços para uma maior participação feminina na vida pública, embora ainda de forma muito restrita.

O governo de Getúlio Vargas teve um impacto direto em Goiás, com a nomeação de interventores e a implementação de políticas centralizadoras. A criação de infraestrutura, como estradas e escolas, visava integrar a região ao restante do país e promover o desenvolvimento econômico. Essas mudanças começaram a alterar lentamente a estrutura social, preparando o terreno para transformações mais profundas nas décadas seguintes.

A estrutura social e familiar em Goiás entre 1937 e 1944 era caracterizada por um modelo patriarcal e agrário, refletindo a realidade econômica e cultural da região. As famílias eram organizadas em torno da autoridade masculina, com mulheres desempenhando papéis domésticos e enfrentando limitações significativas no acesso a educação e trabalho. O processo de urbanização e as políticas do Estado Novo começaram a introduzir mudanças, embora de forma gradual e ainda restrita. As pesquisas de Nunes (1995), Barros (1995) e Ribeiro (1995) oferecem uma compreensão aprofundada dessas dinâmicas, revelando como Goiás se encaixava e ao mesmo tempo diferenciava do contexto nacional durante esse período.

A educação brasileira de modo geral, e a educação goiana de maneira particular é marcada por contradições, embates políticos e ideológico acirrados. A seção que se segue aborda a presença da mulher na educação, marcada sobretudo pelo ensino que privilegiou a vida doméstica.

SEÇÃO II – A Presença Feminina na Educação Brasileira

Identificar e refletir sobre a presença da mulher na educação brasileira no período histórico de 1937-1944 envolve uma análise multifacetada, considerando o lugar que ocupavam, os papéis sociais que desempenhavam, seu trabalho e o acesso à educação. Assim, o que se pretende nesta seção é perceber a condição da mulher na sociedade e na educação brasileira. Para compreender a posição e as relações que permeiam as representações sociais das mulheres em uma sociedade, em dado momento histórico, é necessário demonstrar a maneira como determinadas características são interpretadas e valorizadas no contexto histórico e social.

A segregação social e política que as mulheres foram submetidas historicamente foi e continua sendo objeto de estudos das áreas da Sociologia, Antropologia, Educação Literatura, Epistemologia (Ketzer, 2017; Louro, 2014). Ao denunciar a opressão e a condição feminina trata-se de tornar visível aquilo que foi ocultado, marginalizado, definido como apêndice, desvio da regra masculina, frágil e dócil. Relegada ao âmbito doméstico, à maternidade e ao lar, à mulher não é outorgado o estatuto de sujeito representando-as como inferiores.

Não é possível, em consonância com Louro (2017), operar uma simplificação grosseira na compreensão da educação destinada às meninas e aos meninos como processos únicos, lineares e universais. É preciso pensá-los em sua multiplicidade de linhas e práticas. Evidentemente que as divisões de classe, etnia e raça exercem papel preponderante nas determinações sociais, tal como na educação. Trata-se, portanto, de uma diversidade de proposições educacionais.

2.1 As primeiras propostas de educação da mulher

O conhecimento, o saber, é lugar predominantemente masculino. São estruturados a partir de epistemologia sustentadas por um sujeito europeu e branco que nega o outro (Ketzer; 2017). Enquanto cede do conhecimento, a instituição escolar brasileira, inicialmente, refletia uma estrutura hegemonicamente masculina e religiosa. Os jesuítas, considerados o “braço espiritual da colonização”, concentravam seus esforços não apenas na catequização dos povos indígenas, mas também na educação dos meninos e jovens brancos pertencentes aos estratos dominantes da sociedade (Louro, 2014). Posteriormente, os homens ocupavam o magistério, responsáveis por professarem as

aulas régias. Dado o abandono da educação nas províncias brasileiras, pouco a pouco, foram criadas escolas normais abertas para ambos os sexos, embora os regulamentos, os códigos de conduta e os conteúdos ministrados fossem diferentes. Gradativamente os relatórios indicavam que estas escolas normais recebiam número crescente de alunas, acompanhado por registros da diminuição de alunos (Louro, 2017).

No início do século XIX, a educação no Brasil era um privilégio restrito a poucos, e a educação feminina, em particular, era praticamente inexistente. As mulheres eram, em sua maioria, excluídas das oportunidades educativas formais, sendo destinadas principalmente ao aprendizado de habilidades domésticas. Neste período, as meninas e mulher ocupavam espaços de devoção e valores religiosos (França; Cezar; Calsa, 2007). No século XIX, as teorias naturalistas consolidaram a supremacia masculina ao alegar que as diferenças biológicas entre os sexos justificavam a inferioridade das mulheres. Esta opressão foi legitimada pela atribuição das mulheres às funções de manutenção do lar e cuidados com os filhos (Louro, 2014).

O cenário começa a se modificar a partir do fim do século XIX e início do XX. A lei de 15 de outubro de 1827, conhecida como o Decreto das Escolas de Primeiras Letras, é um marco para educação brasileira ao ser a primeira lei acerca da instrução pública nacional que propõe a criação de escolas primárias. Além disso, trata-se da primeira vez em que se aparece, no interior da legislação brasileira, a possibilidade da mulher estudar. No artigo 11 e 12 do documento fica decretado que:

Art. 11. Haverão escolas de meninas nas cidades e vilas mais populosas, em que os Presidentes em Conselho, julgarem necessário este estabelecimento.

Art. 12. As Mestras, além do declarado no Art. 6º, com exclusão das noções de geometria e limitado a instrução de aritmética só as suas quatro operações, ensinarão também as prendas que servem à economia doméstica; e serão nomeadas pelos Presidentes em Conselho, aquelas mulheres, que sendo brasileiras e de reconhecida honestidade, se mostrarem com mais conhecimento nos exames feitos na forma do Art. 7º (Brasil, 1827).

A lei de 1827 autoriza a abertura de escolas públicas para meninas, cuja educação até então era resguardada por alguns conventos e em poucas escolas privadas localizadas nas residências de algumas professoras ou através de aulas particulares para as jovens mais abastadas (Alves, 2020). Apesar da possibilidade de ingresso da mulher na escola a partir da legislação, poucas mulheres tinham de fato este acesso (Santos; Vieira; Cavalcanti, 2024). Além disso, as suas aulas envolviam, sobremaneira, as prendas domésticas, a preparação para o casamento e para a maternidade.

Conforme Santos, Vieira e Cavalcanti (2024), a maioria das escolas do século XIX era destinada à educação masculina. “Estes poderiam dar continuidade aos estudos nos três níveis de ensino, elementar, secundário e ensino superior, e até ingressar em uma universidade no exterior, como foi o caso de muitos homens da elite brasileira” (Santos; Vieira; Cavalcanti, 2024, p. 8). Os autores ressaltam ainda que, vários entraves sociais prejudicavam o acesso das meninas às escolas. Um destes entraves diz respeito aos pouco atrativos da carreira docente nas escolas destinadas ao sexo feminino. Nesse sentido, a autora ressalta que, na época, havia uma carência de professores devidamente qualificados e que os baixos salários oferecidos não atraíam candidatos para a carreira de magistério.

A Lei Leônicio de Carvalho, promulgada em 1879, autorizou a entrada nas instituições brasileiras de ensino superior. Contudo, essa legislação não foi seguida por práticas e ações concretas que tornassem essa inclusão uma realidade viável. As poucas mulheres que, apesar das dificuldades, começaram a frequentar o ensino superior pertenciam às camadas médias e altas da sociedade, compondo a elite brasileira (Alves, 2020). As mulheres que possuíam acesso ao ensino superior assistiam às aulas acompanhadas pelo pai ou outro homem honesto e com boa conduta social. Além disso, estas mulheres eram alvo de discriminações, repúdio e difamação (Santos; Vieira; Cavalcanti, 2024).

Conforme Peralta (2022, p. 6):

Em 1827, por força de lei (BRASIL, 1827a), mulheres brasileiras foram admitidas em escolas. No entanto, a lei garantiu acesso apenas ao ensino elementar. Em 1879 (BRASIL, 1879), o governo brasileiro possibilitou que as mulheres cursassem o ensino superior. Contudo, essas mulheres estavam sujeitas ao preconceito social em razão de seu comportamento em desacordo com a moral vigente. Uma moral que permitia que as mulheres exercessem algumas atividades profissionais desde que fossem casadas, devidamente autorizadas pelo marido.

Tal contexto leva a questionar, na esteira de Almeida (1998), se o ingresso das mulheres na escola representou um meio de preparação para a submissão ou como um caminho para a emancipação. Os primeiros esforços de instrução feminina visavam primordialmente a moldar as mulheres para se tornarem esposas e mães exemplares, cultivando nelas valores morais e religiosos. Essa abordagem não buscava promover a emancipação das mulheres, mas sim reafirmar suas responsabilidades tradicionais, especialmente o papel de mãe virtuosa.

Gradualmente, surgem argumentos a favor da educação feminina, muitas vezes associando-a à instrução dos filhos e filhas da Pátria. Dessa forma, a necessidade de educação para a mulher estava vinculada à modernização da sociedade, amplamente ancorada nas premissas higienistas e à construção da cidadania dos jovens, futuros trabalhadores. Naquele contexto, havia a preocupação em afastar do conceito de trabalho as noções aviltantes que lhe eram associados devido ao longo processo de escravidão. Trata-se de um apelo à ordem e ao progresso. Conforme Louro (2017, p. 447):

Elas [as mulheres] deveriam ser diligentes, honestas, ordeiras, asseadas; a elas caberia controlar seus homens e formar os novos trabalhadores e trabalhadoras do país; àquelas que seriam as mães dos líderes também se atribuía a tarefa de orientação dos filhos e filhas, a manutenção de um lar afastado dos distúrbios e perturbações do mundo exterior.

Enquanto a discussão sobre a instrução feminina avançava, é importante reconhecer que muitos dos argumentos utilizados estavam enraizados em estereótipos de gênero e em expectativas tradicionais sobre o papel da mulher na sociedade. As iniciativas para modernizar o espaço não resultaram imediatamente na melhoria das condições sociais da população em geral, e ainda menos das mulheres. Contudo, essas tentativas acabaram por abrir novas oportunidades para a educação feminina, atribuindo-lhe um papel na ordem republicana e alinhando-a com os projetos de modernização. No contexto do ideário republicano em fase de institucionalização, as mulheres foram vistas como agentes de transformação, principais responsáveis pela disseminação de normas e práticas de higiene, atuando como mediadoras entre o poder público e a população.

Faria Castro, na edição nº. 21 de 1944, demonstra preocupação com relação a iniciativas de escolarização entre meninas:

Em todo caso, havia certo interesse por parte de alguns pais, que os meninos aprendessem a ler e a escrever, a par de um ofício, quase sempre o de carpinteiro. Havia despreendimento em relação às meninas, que eram até proibidas de frequentar escolas, para evitar que, pela escrita, se comunicassem mais tarde com os rapazes. As aulas que se criavam destinavam-se ao sexo-masculino. As do sexo feminino, como podemos constatar, por velhas estatísticas, permaneciam sem frequência suficiente, pois que, para as moças, a educação não deveria passar de conhecimentos dos trabalhos domésticos, tais como cozinhar, costurar, engomar, arrumar os móveis, pôr a mesa, etc. Às mais prendadas, nas famílias ricas, ensinavam-se a religião e os bordados. Para que então escolas de primeiras letras destinadas ao sexo feminino (Revista de Educação de Goiás, 1944, p. 10-11).

É preciso considerar que, durante o período de 1930 a 1945, especialmente sob o Estado Novo (1937-1945), a educação feminina no Brasil foi moldada por políticas que refletiam os ideais nacionalistas e patriarcais da época. As mulheres eram preparadas para

desempenhar funções tradicionais no lar, com ênfase em disciplinas como economia doméstica e puericultura. Essa orientação visava consolidar a mulher como pilar da família e da moral nacional (Ostos, 2012).

O regime varguista incorporou valores de disciplina, patriotismo e obediência na educação feminina, alinhando-a aos objetivos do Estado de formar cidadãs comprometidas com o projeto nacionalista. Embora houvesse avanços no acesso das mulheres à educação, a participação feminina no ensino superior era restrita. As oportunidades concentravam-se em áreas consideradas apropriadas, como o magistério e a enfermagem (Campos; Muniz; Campoi, 2023).

Organizações como a Federação Brasileira pelo Progresso Feminino desempenharam papel crucial na luta por direitos, incluindo o acesso à educação e ao voto. Em 1932, o Código Eleitoral instituiu o sufrágio feminino, refletindo algumas conquistas desses movimentos. Em Goiás, a educação feminina seguiu as diretrizes nacionais, com ênfase na formação de professoras para o ensino primário. As escolas normais tornaram-se espaços significativos para a profissionalização feminina no magistério (Ferreira, 2021).

Essas políticas educacionais refletiam a visão do Estado sobre o papel da mulher na sociedade, buscando integrá-las ao projeto nacionalista sem, contudo, romper com as estruturas patriarcais vigentes.

2.2 A educação da mulher negra e indígena

A educação da mulher negra e indígena no Brasil, desde o período colonial até 1944, é marcada por um processo profundo de exclusão e opressão, influenciado por fatores econômicos, sociais e raciais que moldaram a sociedade brasileira. As políticas educacionais voltadas a esses grupos revelaram um sistema que, em sua essência, perpetuou desigualdades e barreiras que limitavam o acesso à escolarização formal.

No período colonial, a educação formal era majoritariamente reservada à elite branca, e as mulheres negras, escravizadas ou livres, eram sistematicamente excluídas desse espaço. Como defendem Oliveira e Nascimento (2012), as iniciativas educacionais voltadas para a população indígena eram, em sua maioria, religiosas e catequéticas, promovidas principalmente pelos jesuítas. Este modelo visava, antes de tudo, a conversão religiosa e a assimilação cultural, desconsiderando as tradições e práticas socioculturais

indígenas. Assim, a educação imposta se fundamentava na supremacia da cultura europeia, relegando as identidades indígenas a um segundo plano.

A estrutura educacional colonial impedia que as mulheres negras tivessem acesso à alfabetização e ao ensino, enquanto os homens indígenas, mesmo que em menor escala, frequentemente eram incluídos em programas educacionais limitados que visavam somente a catequização e a assimilação, ignorando a educação integral e a valorização de suas culturas. Louro (2017) destaca que, neste sistema, a educação não era vista como um direito universal, mas sim como um privilégio de uma elite, refletindo as hierarquias sociais e raciais da época.

Para a população negra, o sistema escravista significou o furto de suas vidas, a negação violenta de qualquer acesso ou forma de escolarização. Mesmo com as medidas que deram início ao debate abolicionista – a assim chamada Lei do Ventre Livre, promulgada em 1871, determinava que os filhos de escravizadas seriam considerados livres – não significavam a emergência de políticas que aplacassem os efeitos causados pelo sistema escravista. Após a abolição da escravidão, a mão de obra negra permaneceu abundante, enquanto a mobilidade social era inexistente. O sistema social brasileiro foi reorganizado, priorizando a importação de mão de obra europeia para substituir os escravizados. Livres, porém desprovidos de apoio, a população negra enfrentava a miséria, privada de oportunidades educacionais.

Nas palavras de Louro (2017, p. 445), “São registradas como caráter excepcional e de cunho filantrópico as iniciativas que propunham a aceitação de crianças negras em escolas ou classes isoladas – o que vai ocorrer no final do século”. A escola, enquanto espaço de cidadania, não escapa às representações sociais negativas com relação à presença negra. Consolida-se, ao contrário, em meio a heranças traduzidas pelos legados da escravidão presentes ontem e hoje, impregnada pela cultura hegemônica de discriminação racial (Almeida; Alves, 2011).

Em seu estudo, Machado (2009) discute como se deu a escolarização formal no período republicano. Assim, problematiza as iniciativas de escolas fundadas por negros e negras após a abolição da escravatura, ao passo em que documenta a exclusão deste segmento da população das escolas públicas e privadas. Essas políticas criam um processo de exclusão e obstáculos ao acesso à educação formal, preservando as hierarquias raciais e sociais. É necessário destacar que a população negra era impedida de frequentar as aulas públicas em todo o Império, como aponta o Regulamento para instrução pública provincial, de 22 de agosto de 1887 da Província de São Paulo:

Art. 143 Não serão admitidos a matrícula nas escolas de primeira categoria:
 §1º os meninos nas do sexo masculino e os meninas nas do sexo feminino, salvo quando se tratar de escolas mixtas ou de professores ambulantes. [...] §5º Os escravos, salvo nos cursos nocturnos e com consentimento dos senhores (Brasil, 1887).

Da mesma forma, as províncias de Minas Gerais e Goiás, as leis de 28 de março e 23 de junho de 1835, respectivamente, exigiam que os pais garantissem a educação primária dos meninos, mas restringiam o acesso às escolas públicas apenas às pessoas livres, conforme seus regulamentos. De forma semelhante, no Espírito Santo, uma lei de 1835 proibia a educação de escravos, impedindo-lhes o aprendizado de leitura, escrita e ofícios (Barros, 2016). Vale destacar que, de acordo com Barros (2016), os regulamentos provinciais proibiam a matrícula e a frequência de pessoas não livres apenas ensino primário, no nível secundário sequer eram mencionados.

Com exceção de escolas noturnas em algumas províncias implementadas no final da década 1870, a situação de exclusão. A partir de 1879, no entanto, com o advento da Lei do Ventre Livre, os senhores de escravos deveriam optar pela tutela dos filhos das escravas nascidos após a promulgação da lei, mantê-los e educá-los (Machado, 2009). Assim, conforme Barros (2016, p. 603):

As variadas formas como esses sujeitos aparecem ou não nas legislações do ensino nos anos de 1880 refletem disputas sobre o lugar desses grupos na sociedade brasileira. Da lei paranaense que ordenava que as escolas primárias matriculassem os ingênuos em obediência à Lei do Ventre Livre, ao regulamento paulista que exigia “consentimento dos senhores” para matricular escravos, ainda que no ensino noturno, assim como na paraibana que diferenciava escolas públicas (proibidas) e noturnas (não explicita quem pode ou não ser matriculado), a relação entre negros e educação deve ser matizada.

O entusiasmo educacional da República não significou, sobremaneira, transformações substanciais na educação da população negra. A legislação oficial, que não proporcionava condições adequadas de acesso, permanência e aprendizado nas escolas, juntamente com a ausência de políticas inclusivas e a opressão racial cotidiana tanto no ambiente escolar quanto fora dele, resultou no afastamento de uma grande parte da população negra do sistema de ensino público da República, questão que só se acentuou com a política eugenista e com o projeto de branqueamento implementado nos anos que se seguem a abertura à imigração (Machado, 2009).

Até o final do século XIX, as mulheres foram amplamente excluídas da educação formal. As mulheres negras, em particular, eram relegadas a trabalhos árduos tanto nas áreas urbanas quanto rurais, além das tarefas domésticas e da preparação para o

casamento. De modo similar, as mulheres da elite se concentravam principalmente nos deveres domésticos e nas preparações matrimoniais. Embora as políticas educacionais adotadas nas décadas seguintes a 1920 estejam voltadas principalmente para a consolidação do ensino público e a expansão da escolaridade, não abordavam diretamente as barreiras enfrentadas pelas mulheres negras. A educação como ferramenta de propaganda e controle social, modernização e progresso não correspondiam à realidade vivida pelas mulheres negras no país.

A situação da população indígena também é marcada por exclusão. As iniciativas que tinham como objetivo sua educação era marcada sobretudo pela ação religiosa e jesuíta que pretendiam a “salvação” de suas almas. As missões jesuíticas impunham um modelo de educação formal que visava converter os indígenas ao cristianismo e integrá-los à sociedade colonial, desconsiderando e exterminando os sistemas educacionais indígenas, cujo princípio de baseia na transmissão oral de suas práticas socioculturais. Assim, os programas de ensino das antigas missões jesuítas resumiam-se na imposição de uma língua nacional.

A relação entre políticas indigenistas e educacionais no Brasil evoluiu de maneiras diversas ao longo da história. Nas transições dos séculos XIX ao XX, os debates sobre diversidade e desigualdade tornaram-se centrais, especialmente quando se tratava da ideia de "unidade étnica" que o termo nação implicava. Estes debates estavam entrelaçados com conflitos de classe e disputas territoriais nas fronteiras econômicas do país, assim como com as relações societárias marcadas por estigmas e preconceitos. Os indígenas, muitas vezes marginalizados nos espaços periurbanos, eram frequentemente vistos como um "problema" a ser resolvido através da educação, com modelos educativos adaptados aos interesses do Estado ou aos projetos societários dos diferentes povos indígenas (Oliveira; Nascimento, 2012).

No contexto dessas políticas, a definição da figura do indígena era baseada em sua condição "inferior" e transitória em direção à civilização. Segundo os autores Oliveira e Nascimento (2012), essa visão orientava as ações de "proteção fraternal" e tutela às quais os povos indígenas estavam submetidos. Eles eram vistos como um grupo que necessitava de orientação e proteção, especialmente nas áreas de contato com as fronteiras econômicas no interior do país.

Sendo assim, o principal objetivo das políticas educativas voltadas para os povos indígenas, das ações catequéticas dos jesuítas no período colonial às práticas indigenistas do século XX, era trazê-los à civilização ou nacionalizá-los. É sob tal imperativo que será instituído o campo indigenista dentro dos

aparelhos institucionais do Estado, tendo como pressuposto a inferioridade dos indígenas em relação à raça branca civilizada, estando situados, desta feita, numa fase evolutiva primeva ou selvática. Fora do tempo da nação, os índios eram vistos como estando fadados ao desaparecimento, como sobreviventes de um passado que se queria distante (Oliveira; Nascimento, 2012, p. 768).

Em resumo, as políticas indigenistas e educacionais no Brasil buscaram frequentemente assimilar os povos indígenas, impondo-lhes modelos educativos que não respeitavam suas culturas e tradições. As iniciativas variaram ao longo do tempo, mas muitas vezes mantiveram a perspectiva de superioridade cultural e racial, visando a integração forçada dos indígenas na sociedade nacional. Essas políticas refletiam a visão do Estado sobre os indígenas como um grupo que precisava ser civilizado para ser aceito na nação, perpetuando a marginalização e a desigualdade que ainda hoje são desafios significativos para as comunidades indígenas do Brasil (Simas; Pereira, 2010; Oliveira; Nascimento, 2012; Tassinari, 2008).

No contexto do debate entre a catequização e o extermínio, foi instituído, em 1910, no âmbito do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio (Maic), o Serviço de Proteção aos Índios e Localização dos Trabalhadores Nacionais (SPI/TN). Em 1918, essa instituição passou a ser conhecida como Serviço de Proteção aos Índios (SPI). A primeira metade do século XX pode ser considerada, de acordo com Tassinari (2008), um divisor de águas na ruptura de uma política indigenista descentralizada e ancorada na premissa da catequese. Trata-se, neste âmbito, de uma ação educacional que visa a integração nacional, laica e militarizada.

Com a criação do SPI, buscou-se estabelecer uma política indígena que protegesse contra conflitos intertribais e nacionais por meio de uma integração laica e militarizada da população indígena. Assim,

No processo de domesticação e civilização dos índios, a educação escolar desempenhou papel privilegiado, não apenas “amansando”, mas, principalmente, a) integrando os indígenas à estrutura econômica do país como trabalhadores rurais conhecedores de determinadas técnicas agrícolas e b) inculcando o sentimento de comunhão nacional, sobretudo em regiões de fronteira, tidas como estratégicas na geopolítica do país. Pode-se dizer, com isso, que esta educação escolar para os índios se caracterizava pela “externalidade impositiva de um modelo educacional alheio aos aspectos socioculturais e históricos das populações indígenas” (Oliveira; Nascimento, 2012, p. 769).

É importante destacar que a alfabetização promovida pelos jesuítas era direcionada exclusivamente aos homens indígenas, deixando as mulheres fora desse processo. A ausência de educação para as mulheres está intrinsecamente ligada à construção social dos gêneros, às práticas de sexualidade e à servidão no Brasil. O corpo

feminino era visto como destinado a servir ao homem português. Educar, nesse contexto, era um ato pedagógico coercitivo, fundamentado na imposição rigorosa da obediência..

Conforme Pereira, Rocha e Albuquerque (2024), a historiografia sobre o povoamento e as sociabilidades no território brasileiro, com destaque em Goiás, frequentemente perpetua a visão de que suas populações eram marcadas pela iletrabilidade e pela ausência de hábitos relacionados à leitura e à escrita. Essa perspectiva sugere que essas comunidades não teriam desenvolvido instituições ou práticas voltadas para esses campos. No entanto, um movimento revisionista no campo historiográfico tem buscado explorar novas dimensões da sociedade colonial em Goiás, ampliando o olhar para temas como a escrita e a leitura. Essa abordagem propõe compreender a sociedade da época em suas múltiplas esferas, analisando a atuação dos indivíduos tanto no âmbito institucional quanto no não-institucional, entre práticas formais e informais.

Dessa forma, emerge a constatação de que as práticas de leitura e escrita foram apropriadas de maneiras variadas por diferentes grupos. Enquanto alguns eram formalmente considerados letrados, como professores régios, ouvidores, governadores e camaristas, outros, mesmo sem acesso ao aprendizado formal da leitura e da escrita, encontraram formas de se apropriar da linguagem escrita, demonstrando a complexidade e a diversidade das interações sociais e culturais naquele contexto. De acordo com Pereira, Rocha e Albuquerque (2024, p. 77):

É preciso problematizar que, a despeito da atuação das duas instituições (Estado e Igreja), outros sujeitos se apropriaram da cultura escrita. Mulheres, indígenas, pardos, escravizados e negociantes utilizaram da escrita e da leitura. Nesse sentido, pode-se falar dos usos sociais da escrita na medida em que essa prática carregou uma diversidade de objetivos e estratégias. Ao mesmo tempo, voltar o olhar para outros sujeitos da sociedade colonial, como os iletrados e excluídos socialmente (escravizados, mulheres, indígenas), descortina dinâmicas daquela sociedade, abre espaço para a complexidade de relações entre os habitantes locais e representantes régios e amplia, portanto, o universo das práticas educativas.

Em sua análise sobre a Capitania de Goiás no século XVIII, Pereira (2013) citado por Pereira, Rocha e Albuquerque (2024) destacam o papel das mulheres na administração de bens familiares após a morte de seus maridos. O estudo revela que, mesmo sem o domínio formal da leitura e da escrita, muitas viúvas buscaram garantir o direito de gerir os bens da família, zelando pela herança e assumindo a responsabilidade pela educação dos filhos. Tais mulheres, embora não fossem letradas, conseguiram se envolver nos processos administrativos, muitas vezes com o auxílio de terceiros. Utilizando a escrita de maneira indireta, elas registraram suas vontades, reuniram

testemunhas e formalizaram documentos relacionados aos seus patrimônios, mostrando que, apesar das limitações impostas à sua educação formal, souberam navegar pelos processos burocráticos para exercer uma certa autoridade sobre suas propriedades e responsabilidades familiares.

O estudo de Vartuli (2014) investigou os usos sociais da escrita realizados por mulheres em Minas Gerais entre 1780 e 1822, com foco na modalidade cartorária. Trata-se de compreender que as relações das mulheres com a escrita transcendem amplamente a simples habilidade de redigir pessoalmente. Ao contrário, são práticas que não se restringindo apenas à redação autônoma. Explorar as formas de escrita adotadas pelas mulheres comuns, portanto, se configurou como um desafio significativo no campo do conhecimento, demandando uma análise aprofundada das suas interações com as práticas escritas no contexto social e histórico em questão.

É importante ressaltar que as práticas de leitura e escrita não se limitaram apenas aos colonizadores, mas também estavam presentes entre as populações indígenas e os escravizados. O estudo de Dias (2017), citado por Pereira, Rocha e Albuquerque (2024), aborda as experiências dos aldeamentos das nações indígenas, como os Karajá, Javaé, Xavante e Akroâ, na Capitania de Goiás durante o século XVIII, destacando, entre outras questões, as práticas educativas promovidas pelos portugueses. A partir da reforma pombalina, esses aldeamentos tornaram-se centros importantes para o ensino da língua portuguesa, a catequização e o contato com os povos da região. Além disso, o autor evidencia o processo de letramento e alfabetização dos “línguas”⁵ nos aldeamentos, destacando as práticas de leitura e escrita que foram realizadas nesse contexto, revelando a complexidade do processo de assimilação e adaptação cultural e linguística nas comunidades indígenas.

No que diz respeito aos trabalhadores e mão-de-obra estrangeira também há diferentes práticas educativas. Nas Colônias estrangeiras no Brasil, organizaram-se e criaram escolas étnicas, com o auxílio, às vezes, dos seus países de origem. Marcadas por processos distintos de hibridização de práticas e culturas, as escolas e seus agentes educativos transitavam por diferentes territórios de ensino. Este é um aspecto importante, já que a hibridização constituiu o cotidiano nas comunidades étnicas que buscavam

⁵ Os “línguas” caracterizavam os indígenas que, além da língua local, dominavam também a Língua Portuguesa (Pereira; Rocha; Albuquerque, 2024). É importante destacar a importância dos “línguas” no processo de contato entre os colonizadores e os povos indígenas. Os “línguas” atuavam como intérpretes, mediando não apenas a comunicação verbal, mas também aspectos culturais e sociais entre os dois mundos.

manter suas identidades, seja pela via do uso da língua materna ou dos aspectos culturais que envolvem os espaços escolares e comunitários (Renk; Maschio, 2023; Louro, 2017).

A condição de opressão da mulher e a sua emancipação são temas frequentes na imprensa anarquista na virada do século XX. De acordo com Rago (2014), além de artigos de jornais que defendiam a causa feminina, a organização de trabalhadores em torno dos ideais políticos anarquistas promovia palestras educativas, conferências e reuniões. “A educação da mulher trabalhadora aparece como instrumento de luta contra as classes dominantes, contra o poder da Igreja e contra o Estado, na medida em que ela se conscientize de seus direitos pessoais” (Rago, 2014, p. 131). Assim, emerge, na periferia destes movimentos, a compreensão da instrução como arma privilegiada de libertação.

Portanto,

As concepções e formas de educação das mulheres nessa sociedade eram múltiplas. Contemporâneas e conterrâneas, elas estabeleciam relações que eram também atravessadas por suas divisões e diferenças, relações que poderiam revelar e instituir hierarquias e proximidades, cumplicidades ou ambiguidades (Louro, 2017, p. 446).

Embora seja fundamental destacar o discurso hegemônico que promove o modelo de feminilidade associado à figura da esposa-dona-de-casa-mãe, cabe compreender, também, as diversas produções educativas presentes nas realidades multifacetadas da época. Nesse contexto, como veremos mais adiante, educadoras como Maria Luiza Nogueira e Ophelia do Nascimento Moraes, que marcaram presença na Revista de Educação de Goiás, desempenham um papel significativo na formação dessas produções. Essas mulheres, imersas em um cenário de múltiplas concepções, interagem com o discurso dominante, oferecendo contribuições importantes para o campo educacional.

2.3 A feminização do magistério

A crescente feminização da carreira docente estava ligada às numerosas oportunidades mais lucrativas que surgiam para os homens com a urbanização e industrialização, deixando para as mulheres profissões tradicionalmente menos valorizadas, como o ensino (Louro, 2002). No entanto, essa limitada abertura para as mulheres, antes confinadas ao lar ou à igreja, não ocorreu sem oposição e críticas. Para muitos, a ideia de mulheres no ensino parecia absurda, pois acreditavam que mulheres, vistas como despreparadas e infantilizadas, não deveriam assumir a importante tarefa de educar as crianças.

Para Louro (2017), a tendência gradativa de feminização do magistério – também observada em outros países – está vinculada ao processo de urbanização e industrialização do país, ampliando e criando possibilidades de novos postos de trabalho.

Esses fatores e ainda a ampliação das atividades de comércio, a maior circulação de jornais e revistas, a instituição de novos hábitos e comportamentos, especialmente ligados às transformações urbanas, estavam produzindo novos sujeitos sociais e tudo concorria para a viabilização desse movimento (Louro, 2017, p. 449).

Este processo, no entanto, está longe de ser isento de contradições. Diante da crescente feminização do magistério, havia vozes que se levantavam contra. Já que significava uma abertura a vida pública, ao âmbito do trabalho remunerado e a circulação das mulheres nos centros urbanos:

Toda e qualquer atividade fora do espaço doméstico poderia representar um risco. Mesmo o trabalho das jovens das camadas populares nas fábricas, no comércio ou nos escritórios era aceito como uma espécie de fatalidade. Ainda que indispensável para a sobrevivência, o trabalho poderia ameaçá-las como mulheres (Louro, 2017, p. 453).

Por isso, o trabalho não deveria afastá-las da vida familiar, da maternidade e dos deveres domésticos. “A incompatibilidade do casamento e da maternidade com a vida profissional foi (e continua sendo) umas das construções sociais mais persistentes” (Louro, 2017, p. 454). Mas, se o destino primordial da mulher era a maternidade, instaurou-se a prerrogativa de que o magistério era, de certa forma, extensão da vida no lar.

Ao vincular a educação das mulheres principalmente à sua função como mães e cuidadoras, esta passa a ser a atividade permitida e indicada para as mulheres. Trata-se de relegá-las a papéis considerados mais adequados ao seu gênero. Assim,

Os discursos que se constituem pela construção da ordem e do progresso, pela modernização da sociedade, pela higienização da família e pela formação dos jovens cidadãos implicam a educação das mulheres - das mães. A esses discursos vão se juntar os da nascente Psicologia, acentuando que a privacidade familiar e o amor materno são indispensáveis ao desenvolvimento físico e emocional das crianças (Louro, 2014, p. 100).

O entendimento predominante de que o casamento e a maternidade são as principais ocupações das mulheres implica que qualquer atividade profissional por elas desempenhada é vista como uma divergência dessas funções sociais, a menos que possa ser moldada para se ajustar a elas. Nesta configuração, como aponta Almeida (2004), na medida em que se alarga a destinação vocacionada feminina para educar a infância,

também se afasta os homens da sala de aula, que ocuparam cargos administrativos na estrutura hierárquica da escola.

Ancorados nos ideais de ordem e progresso, de regeneração nacional, de modernização da sociedade e higienização da família, a escola enquanto espaço privilegiado de formação teria como função amparar, cuidar, amar e instruir (Almeida, 2004; Louro 2017).

Assim a chamada feminização do magistério pode ser compreendida, como afirma Louro (2017), como resultante da maior intervenção do Estado sob a educação e a docência e sua progressiva perda de autonomia. Isto é, passa-se a determinar os horários, os conteúdos, os livros e materiais didáticos, os níveis de ensino e salários dos agentes educativos.

Na trajetória histórica retomada por Jane Almeida (2004), a autora adota uma postura interpretativa do desenrolar dos liames que estabelecem as diretrizes da educação feminina e a influência católica, os posicionamentos sociais políticos e educacionais dos agentes envolvidos na feminização do magistério. Nos períodos colonial e imperial brasileiros a educação de algumas filhas abastadas acontecia no interior do lar e era muito distinto daquilo que era ensinado aos meninos. A preparação das jovens era sobretudo destinada ao casamento e, orientada pelos valores da Igreja Católica, isso significava aprender a bordar, costurar, cozinhar, ler, escrever e contar, música e história sagrada (Almeida, 2004).

O poder moralizador da Igreja representava o controle, a vigilância e a normatização dos corpos, mentes e alma feminina:

Por carregar a nódoa do pecado original, a mulher deveria ser vigiada, mesmo que isso significasse tolher sua liberdade, abafar sua individualidade e privá-la do livre arbítrio. O casamento e a maternidade eram a sua salvação; honesta era a esposa mãe de família; desonrada a mulher transgressora que desse livre curso à sexualidade ou tivesse comportamentos em desacordo com a moral cristã (Almeida, 2004, p. 67-68).

Nesse sentido, desde a mais tenra idade, as meninas deveriam ser educadas para a missão sagrada da maternidade, seja em colégios católicos, escolas protestantes, instituições públicas ou privadas, confessionais ou não confessionais. Os moldes convencionais de mulher inspirados pelos ideais do cristianismo, Virgem e Mãe, instituem comportamentos, práticas e discursos que valorizavam a castidade e a abnegação como virtudes femininas.

Notoriamente dicotômica, a imagem associada pela Igreja à figura feminina é da mulher santa, signo de pureza e feita à semelhança de Maria. Submissa e dependente, tal como a ordem “natural” das coisas exigia (Almeida, 2004). Associada religiosamente à imagem de Maria, a figura materna será dessexualizada. A égide da pureza é formada a partir de seu contrário, a mulher sensual e pecadora, representada pela figura da Eva, a perdição do homem.

Assim, serão contrapostas no discurso burguês duas figuras femininas polarizadas, mas complementares: a santa assexuada mas mãe, que deu origem ao homem salvador da humanidade, que padece no paraíso do lar e esquece-se abnegadamente dos prazeres da vida mundana, e a pecadora diabólica, que atrai para as seduções infernais do submundo os jovens e maridos insatisfeitos. A primeira, toda alma e sacrifício – símbolo do bem; a segunda, exclusivamente carnal e egoísta – encarnação do mal (Rago, 2014, p. 112).

Esse processo ideológico, de acordo com Almeida (2004, p. 68), “vai desqualificar a mulher do ponto de vista profissional, político e intelectual”. Esta desqualificação parte do pressuposto de que a devota mãe deve esquecer de si mesma e sentir-se realizada com os feitos e conquistas do marido e dos filhos. Sempre à margem de qualquer processo decisório. Assim, ao longo do Império e mesmo durante a República, dava-se pouco valor à instrução feminina (Almeida, 2004) e, quando efetivada, repousava-se sob os mais caros valores patrióticos e morais.

Somente nas primeiras décadas do século XX, com a crescente necessidade de universalizar o ensino e alfabetização da população, é que se fortaleceu a ideia do ingresso profissional da mulher. O trabalho seria apenas lícito quando vinculados ao signo do cuidado e abnegação, características que representam a “sagrada missão” da mulher (Almeida, 2004). No entanto, é preciso fazer notar, em consonância com Louro (2004) que a esfera do mundo doméstico e do âmbito privado não foi o único espaço de trabalho de algumas mulheres: “Sem dúvida, desde há muito tempo, as mulheres das classes trabalhadoras e camponesas exerciam atividades fora do lar, nas fábricas, nas oficinas e nas lavouras” (Louro, 2004, p. 21), embora marcado por desigualdades.

Neste ínterim, a instrução da mulher e a formação de professoras demora a efetivar-se concreta e institucionalmente no contexto brasileiro. A primeira escola normal brasileira foi criada em Niterói nos anos de 1835, em São Paulo, foi fundada em 1846 e atendia apenas ao público masculino (Almeida, 2004). Nesse sentido, são as instituições religiosas que assumem a disseminação no imaginário social e nas práticas políticas as representações do ser professora do ensino primário no Brasil (Lima, 2020; Almeida, 2004).

Dentre os colégios católicos destinados ao ensino das filhas da população mais carente, erigiram-se as escolas públicas para a educação popular e as escolas normais como instituições destinadas a uma classe média que se estruturava no pós-republicano. Compunha-se assim um cenário no qual a educação feminina passou a ser importante, devidamente atrelada, em todos os níveis, à *destinação natural* das mulheres para lecionar e sempre em estreita relação com o universo doméstico (Almeida, 2004, p. 74, grifos da autora).

A partir do Decreto-lei nº 4.244, de abril de 1942, a Lei Orgânica do Ensino Secundário, ficou estabelecido no tocante a educação feminina as seguintes prerrogativas:

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

1. É preferível que a educação secundária das mulheres se faça em estabelecimentos de ensino de exclusiva frequência feminina.
2. Nos estabelecimentos de ensino secundário frequentados por homens e mulheres, será a educação destas ministrada, sempre que possível, em classes exclusivamente femininas.
3. Incluir-se-á, na terceira e na quarta série do curso ginasial, a disciplina de economia doméstica.
4. A orientação metodológica dos programas terá em mira a natureza da personalidade feminina e bem assim a missão da mulher no lar (Brasil, 1942).

A feminização do magistério e a escola como reduto privilegiado da feminilidade são fenômenos que aconteceram rapidamente (Almeida, 2004). Persistia ainda a concepção de que a educação da mulher de maneira geral e a entrada feminina nas escolas normais de modo específico estariam intrinsecamente entrelaçadas à missão de ser esposa e mãe, e não no tocante a aperfeiçoamento ou satisfação pessoal. Trata-se de manter os limites impostos pelas normatizações sociais, na medida que as justificativas da educação da mulher não se encontram em seus próprios projetos e anseios, mas na função social que exercia.

As discussões acerca do sistema coeducativo, do ensino igualitário para homens e mulheres, ganham palco com as reivindicações feministas através da imprensa nos anos de 1920 e 1930. Porém, este se confrontava com as normativas conservadoras da Igreja Católica e a moralidade do povo brasileiro (Almeida, 2004). A coeducação era vista como um perigo para a moral e os bons costumes, assim como havia uma destinação “natural” para cada um dos sexos, isto é, a maternidade para a mulher e a vida pública para o homem.

A educação feminina deve ser, então, alicerçada em valores morais. Seguindo este princípio, fica incumbido às mulheres a instrução e formação da infância livre de vícios, devota à Igreja e à Pátria. Nesse sentido, “a Escola Normal voltava-se para a educação feminina como parte do projeto civilizador da nação e cumpre funções de educar e instruir

as futuras esposas e mães, [...] encarregadas da educação familiar e do fortalecimento da família”(Almeida, 2004, p. 75). Como opção mais viável e sem possibilidade de acesso às demais profissões, a feminização do magistério foi reforçada enquanto desdobramento do lar, constituindo missão e vocação da mulher.

Assim, ao mesmo tempo que a educação desempenha um papel conservador e símbolo de classe social, ela também passa a representar ascensão social, desenvolvimento, progresso e transformação social. Conforme Almeida (2004, p. 84):

A expansão da demanda pela escola não refletia as necessidades do desenvolvimento econômico, por sua insuficiência e por caminhar em sentido inverso ao das necessidades criadas. Isso promoveu um aprofundamento do abismo existente entre a educação e o desenvolvimento. Mais uma vez alinhada ao poder dominante, a educação acabaria por desempenhar o mesmo papel conservador dos anos pré-republicanos.

Este fato reflete na organização e estrutura da Escola Normal e na formação da mulher. As tensões da época ensejaram várias reformas do sistema de ensino ao longo do território brasileiro. Tais transformações possibilitaram a abertura de exigências educacionais por parte da classe média. Assim, a admissão das jovens na Escola Normal era balizada por uma série de requisitos, desde a autorização do pai ou maridos no ato da matrícula, até a verificação da saúde, inteligência e personalidade (Almeida, 2004).

Assim,

A afluência das moças, justificadas e produzida, pelos discursos da época, vai determinar que os currículos, as normas, enfim as práticas educativas dessas instituições se diversifiquem e depois se feminizem, ajustando-se aos novos sujeitos e, ao mesmo tempo, produzindo-os (Louro, 2017, p. 456).

A formação docente se feminiza. De acordo com Louro (2017), o cotidiano das jovens no interior da Escola Normal se assemelha ao de qualquer instituição escolar, isto é, trata-se de um ambiente e de práticas planejadas e controladas, distribuídas em espaços e tempo regulados.

A feminização do magistério no estado de Goiás se intensificou ao longo do século XIX e início do século XX, principalmente com o início da República e as transformações no sistema educacional. A partir da década de 1890, as reformas educacionais no Brasil e, especificamente, no estado de Goiás, resultaram na expansão das escolas públicas, com uma ênfase no ensino primário. Este processo se relaciona com a ideia de que a mulher era mais adequada para o papel de educadora, associada à função de mãe e cuidadora. Assim, as mulheres passaram a ser absorvidas majoritariamente

como professoras, sendo vistas como as responsáveis pela formação moral e cívica das crianças (Sant'Anna, 2010).

Em Goiás, a feminização do magistério evidenciou-se escolas normais, que formavam professoras para a educação básica. A criação da Escola Normal de Goiás, por exemplo, foi um marco no processo de formação de mulheres para o magistério no estado. Ao longo das décadas, figuras como Ophelia do Nascimento Moraes se destacaram como educadoras que contribuíram para a consolidação da educação estadual. Essas mulheres desempenharam um papel importante nas discussões sobre a educação em Goiás, sendo publicadas na Revista de Educação de Goiás e influenciando políticas educacionais locais.

O cenário político e as reformas educacionais implementadas a partir dos anos 1930 também foram determinantes para o crescimento da feminização do magistério no estado. Durante este período, o governo estadual procurou expandir a rede de escolas públicas em diversas cidades do interior, com a contratação de professoras para dar conta da crescente demanda. O processo de expansão do ensino, aliado à criação de escolas normais e ao incentivo ao ingresso das mulheres no magistério, foi crucial para solidificar a presença feminina no campo educacional de Goiás. As mulheres, mesmo enfrentando condições de trabalho precárias, se tornaram as principais responsáveis pela educação das gerações que formaram a sociedade goiana (Sant'Anna, 2010; Azevedo, 2004).

2.4 A mulher no Código Civil de 1916

O primeiro Código Civil Brasileiro, promulgado em 1916, é caracterizado por paradoxos filosóficos, sociais e políticos, refletindo as contradições e conflitos da Primeira República em sua concepção e no contexto histórico de sua implementação. Este compêndio legal, mesmo sofrendo modificações ao longo do tempo, como as emendas no Estatuto da Mulher Casada (Lei n° 4.121 de 1962) e a Lei do Divórcio (Lei n° 6.515 de 1977), permaneceu em vigor por quase um século, de 1917 a 2003. Devido à sua longa vigência e ao impacto sobre a condição feminina durante o período estudado, é essencial contextualizá-lo para entender os espaços de luta e reconhecimento das mulheres na época.

Segundo Santana (2022), o Código Civil de 1916 estava alicerçado na figura masculina do chefe de família, funcionando como um símbolo da superioridade masculina. As mulheres, conforme o código, "não tinham capacidade plena, necessitando

da anuência do pai, se solteiras, ou do marido, se casadas, para a prática de atos da vida civil" (Santana, 2022, p. 130). Aos homens, eram atribuídas a esfera pública e a responsabilidade de preservar e expandir o patrimônio familiar. O artigo 233 estipulava que "O marido é o chefe da sociedade conjugal. Compete-lhe: [...] IV. O direito de autorizar a profissão da mulher e a sua residência fora do teto conjugal" (Brasil, 1916). Dessa forma, o homem, como figura central na esfera pública, deveria gerenciar os interesses e bens da esposa.

As representações da condição da mulher e das relações familiares no Código ecoam na vida cotidiana e na educação feminina: condicionada moral e simbolicamente a cumprir seu papel, a mulher deveria ser educada para executar melhor as prendas domésticas, e na escola deveria aprender matérias básicas e a tocar instrumentos musicais (Cherem, 2019). Se a mulher não era preparada a grandes feitos heroicos ou muito menos escrever grandes epopeias, cabia a ela gestar os grandes gênios masculinos.

Embora o Código Civil de 1916 reconhecesse a mulher como uma pessoa capaz, dotada de direitos inatos como qualquer ser humano, ainda a considerava incapaz de pleno discernimento, necessitando ser protegida de suas próprias limitações. O código subordinava a mulher à tutela e curatela de parentes do mesmo grau, preferencialmente masculinos e de linhagem paterna. Prevalencia o discurso de que a mulher era naturalmente destinada ao âmbito doméstico, com seu papel como esposa sendo definido pelos padrões de mulher honesta e honrada, em virtude de sua suposta fragilidade (Cherem, 2019).

O exercício do direito civil era reservado aos homens. Consequentemente, as mulheres não podiam atuar como tutoras ou curadoras, servir como fiadoras, exercer mandato, ser testemunhas em testamentos ou ter pleno poder pátrio sobre seus filhos. Além disso, elas só podiam usufruir do benefício da restituição se não fossem comerciantes.

Ainda que as limitações das mulheres em geral sejam abundantes e significativas, de acordo com as pesquisas de Marques (2009), Cherem (2019) e Marques e Melo (2008), eram as mulheres casadas que se destinavam maior controle e restrição. Destaca-se a incapacidade civil das mulheres casadas no Código, pois estas não partilhavam da mesma posição das mulheres solteiras, deveriam se submeter ao marido. Enquanto chefe da sociedade conjugal (disposto no artigo 233), a mulher deveria ter sua autorização para:

- (i) praticar os atos que este não poderia sem o consentimento da mulher (art. 235); (ii) alienar, ou gravar de ônus real, os imóveis de seu domínio particular, qualquer que seja o regime dos bens (arts. 263, n° II, III, VIII, 269, 275 e 310);

(iii) alienar os seus direitos reais sobre imóveis de outra; (iv) aceitar ou repudiar herança ou legado; (v) aceitar tutela, curatela ou outro munus público; (v) litigar em juízo civil ou comercial, a não ser nos casos indicados nos arts. 248 e 251; (vi) exercer profissão (art. 233, nº IV); e (vii) contrair obrigações que possam importar em alheação de bens do casal (Cherem, 2019, p. 55).

Ora submetidos em nome de filosofias biológicas, ora em defesa da unidade da instituição familiar, considerada pelos juristas como a base para a construção da sociedade desejada, prevalece, ao longo do texto legislativo, os princípios de submissão e o ideal de pureza femininas.

Ao retomarmos o Código Civil de 1916, destacamos a predominância de seus ideais e de suas representações no imaginário da época, delimitando a condição da mulher com relação ao exercício de sua existência. No entanto, é necessário destacar que o século XX é marcado por maiores conquistas com relação aos direitos das mulheres. Essas disposições legais não surgiam em um vácuo, mas estavam alinhadas com as filosofias biológicas da época e a defesa da unidade da instituição familiar. Os juristas viam a família como a célula fundamental da sociedade, e a submissão feminina como essencial para a sua estabilidade. Assim, as normas do código reforçavam uma visão de mundo onde a mulher deveria se conformar a papéis rigidamente definidos, limitando suas possibilidades de emancipação e igualdade.

2.5 Espaços de luta e reconhecimento

As primeiras décadas do século XX foi a alavanca para a conquista de maiores direitos à população feminina. A tese defendida por Almeida (1998) é que se via no magistério a possibilidade de ascensão social. O período da Era Vargas foi decisivo para a conquista de direitos políticos e sociais das mulheres brasileiras. Em 1932 o Código Eleitoral estimulou o direito ao voto para as mulheres, ao mesmo tempo em que uma série de decretos introduziam avanços significativos quanto a legislação trabalhista. Dentre esses avanços podemos incluir, de acordo com Ostos (2012, p. 327):

[...] concessão do direito à licença-maternidade; proibição do trabalho da mulher grávida durante quatro semanas antes e após o parto; direito da mulher em período de aleitamento a descansos diários, ao longo de seis meses depois do parto; direito a repouso de duas semanas caso a gestante sofresse aborto natural; proibição do trabalho feminino em subterrâneos e outras atividades perigosas e insalubres; igualdade salarial para ambos os sexos, desde que no desempenho das mesmas funções; proibição do trabalho noturno às mulheres, entre dez da noite e cinco da manhã.

Essas prerrogativas iam ao encontro da necessidade e importância das mulheres para a constituição, formação e instrução da população. Ao longo das décadas de 1930 e 1940, portanto, o debate em torno da condição feminina despertou defensores quanto opositores a presença das mulheres no espaço público. O Estado Novo possuía posições contraditórias em relação aos movimentos e lutas femininas (Ostos, 2012). Assim, embora a crescente valorização e importância da instrução feminina e as medidas trabalhistas conquistadas, a atuação da mulher era moralizada e não poderia prejudicar suas obrigações quanto à família, ao lar e à maternidade.

A mulher deveria cultivar-se para viver em sociedade e ser agradável ao homem, porém não poderia concorrer com ele profissionalmente e intelectualmente, pois isso seria ultrapassar os limites da segurança social e ela representaria um risco se lhe fosse dado liberar-se economicamente do marido ou dos pais e tornar-se igual no intelecto (Almeida, 2004, p. 78).

Em consonância com as prerrogativas de manter a unidade da família e da Pátria, em abril de 1941, foi estabelecido o decreto-lei 3.200 acerca das disposições da “organização e proteção familiar” (Brasil, 1941). Em disposições legais, estabeleceu-se políticas de incentivo das uniões, autorizou a concessão de empréstimos destinado à aquisição de moradia àqueles que pretendiam se casar. Estabeleceu, ainda, a preferência da pessoa casada para nomeação de cargo ou admissão do serviço federal, estadual ou municipal, e entre os casados aqueles que tiverem o maior número de filhos.

A família, então, alvo de regulação estatal com o objetivo de renovação e constituição da população nacional “legalizada pelo casamento, saudável e apta para o trabalho” (Ostos, 2012, p. 335). Trata-se da intervenção estatal na instituição familiar com o objetivo de moldar a sociedade de acordo com determinados padrões e valores, provendo uma estrutura familiar considerada adequada e funcional para os interesses do país.

Neste contexto, as medidas tomadas em relação à restrição do trabalho feminino e aos direitos adquiridos não deixa de ter impacto sob o campo da educação. Desse modo,

A educação escolarizada, imbuída desses pressupostos passava a ser importante e necessária para as mulheres, mas deveria ser domesticadora para que não transcendesse os limites impostos pelas estruturas sociais; era importante que exercessem uma profissão, no caso o magistério, e colaborassem na formação das gerações futuras (Almeida, 2004, p. 79).

É necessário destacar que a década de 1930 é atravessada por ideologias distintas. De maneira contraditória, é uma época marcada por inovação, crítica e mudanças no ensino, embora este ainda seja visto como marcador de classe social, elitista e seletivo.

De um lado, os desdobramentos do prestígio do liberalismo, que penetra o âmbito educacional; de outro lado, a implementação da política autoritária de Estado Novo, de caráter antiliberal e antidemocrático.

O Golpe de 1937 que inaugura o Estado Novo, período de contenção dos ideais democráticos e liberais, é marcado pelo nacionalismo exacerbado. A política educacional volta-se com força para a garantia dos interesses e privilégios da elite, ao mesmo tempo operava políticas de concessão às camadas médias e populares das classes sociais.

A incipiente democratização cederia lugar ao autoritarismo, calando-se as vozes dos educadores liberais no novo estado político que se desenhava no território brasileiro, e o Estado Novo seria tão elitista quanto a República Velha. Essa política teria por objetivo fazer do sistema educacional o ponto de partida para exercer a dominação dos segmentos populares através de manobras de falsas concessões. O ensino profissionalizante acenava para as classes populares com o cobiçado diploma que lhes possibilitaria ascensão social (Almeida, 2004, p. 86-87).

Neste contexto, consolida-se um dualismo social e educacional. De um lado, as demandas da elite na elevação do prestígio e do ensino em suas escolas de elevado padrão. E de outro lado, a reafirmação da crença do poder transformador da educação por parte das classes populares, instruídas sobretudo a partir da formação de mão-de-obra. Perpetua-se a clássica ambivalência no ensino brasileiro desde os tempos imperiais: a dualidade do ensino brasileiro se aprofunda na medida em que a República exige um ensino para o povo, elementar e profissional, separado da formação cultural ofertada às classes abastadas, o ensino que formaria as elites dirigentes da nação.

Portanto, a formação de professoras pelas escolas normais volta-se para as diretrizes de instrução profissionalizante e de mão-de-obra para a educação popular. A ambiguidade da situação política e social do período vigente reflete e orienta o processo de formação profissional daquelas responsáveis por guiar a educação da nação. É neste contexto que ganham força as ideias de classes mistas no ensino público, já que representava economia para o estado. Embora a reforma de Capanema em 1942 represente a vitória do catolicismo no campo educacional, na medida em que se oficializa a separação dos sexos nas escolas. Assim, “[...] conservariam as mulheres em seus espaços tradicionais: os meninos continuariam a ser educados para a inserção no mundo público; as meninas, antes de qualquer outra coisa, deveriam ser educadas para o desempenho do papel materno” (Almeida, 2004, p. 88).

Nesse panorama, a formação e os ideais operados pela Escola Normal estariam sujeitos às oscilações de cunho político, social e ideológico de acordo com as

transformações de seu momento histórico. Vale salientar que, na segunda metade do século XX, a sociedade brasileira mantinha o profundo abismo social entre os estratos sociais mais privilegiados e a massa populacional (Almeida, 2004). Muito embora os movimentos feministas subsequentes levantassem as questões da condição feminina, relações de poder que produziam desigualdades e submissões, a estrutura social persiste na diferenciação dos papéis sociais de ambos os sexos, daquilo que seria naturalmente próprio para cada qual, homem e mulher.

Em suma, apesar do acesso à educação ser conquistado e prevalecer o ideal de progresso, este revelou-se, em última instância, mecanismo de perpetuação e produção de opressão, na medida em que mantinha restrito o acesso a determinadas profissões e instaurada unicamente como prolongamento da educação familiar. Trata-se um paradoxo de difícil superação: para as mulheres, educar-se poderia significar a quebra dos grilhões da esfera doméstica e conquista do espaço público, no entanto, os homens, detentores de poder econômico, prestígio social e político, ditam as regras de sua instrução e profissão, criam mecanismos hegemônicos de normatização e segregação daquilo que poderia representar ruptura.

Fica evidente, sem dúvida, que a presença da mulher na educação brasileira é atravessada por contradições e complexidades sociais, históricas e política. Além disso, não é possível pensar a escola e o processo de escolarização ontem e hoje sem que se lance mão das construções sócio-históricas da identidade masculina e feminina. Sendo assim, ecoamos a pergunta de Louro (2017, p. 92) “qual o gênero da escola?”:

Ora, respondem imediatamente alguns/as, a escola é feminina, porque é, primordialmente, um lugar de atuação de mulheres - elas organizam e ocupam o espaço, elas são as professoras; a atividade escolar é marcada pelo cuidado, pela vigilância e pela educação, tarefas tradicionalmente femininas. Além disso, os discursos pedagógicos (as teorias, a legislação, a normatização) buscam demonstrar que as relações e as práticas escolares devem se aproximar das relações familiares, devem estar embasadas em afeto e confiança, devem conquistar a adesão e o engajamento dos/as estudantes em seu próprio processo de formação. Em tais relações e práticas, a ação das agentes educativas devem guardar, pois, semelhanças com a ação das mulheres no lar, como educadoras de crianças ou adolescentes.

O que nos permite afirmar que a escola, a sala de aula, é marcadamente feminina? Neste sentido, o que buscamos na próxima seção é compreender a representação da mulher: como as mulheres professoras eram representadas? Quem as representava? O que se dizia sobre elas? A seção que se segue adentramos o universo das páginas da revista de educação do Estado de Goiás. Trata-se de pensar a representação da mulher neste

importante veículo de comunicação da época. Aqui, exploraremos a intrincada relação entre a feminização do magistério e os retratos femininos presentes nas narrativas pedagógicas.

A compreensão desse contexto histórico é crucial para entender os desafios, contradições e representações do papel da mulher na educação goiana. Queremos apontar, ainda, para uma crítica fundamental à historiografia tradicional, que frequentemente desconsidera a dinâmica de gênero e retrata as mulheres de forma estática e superficial. Ao tratar a história como se fosse dominada exclusivamente pelos homens e suas conquistas, essa abordagem ignora a importância real das mulheres e limita sua representação a um papel marginal e muitas vezes não reconhecido. Essa visão masculina e universal da história reduz a experiência feminina a um conceito abstrato, que não reflete a realidade vivida das mulheres.

O impacto dessa perspectiva é profundo, pois ela estrutura a narrativa histórica sobre um sujeito universal masculino, enquanto a contribuição das mulheres é minimizada ou omitida. A história, assim apresentada, torna-se uma crônica das façanhas masculinas, com as mulheres frequentemente relegadas a papéis secundários e invisíveis. O conceito de “história sem sexo” reflete essa limitação, onde as experiências e realizações femininas são apenas tangencialmente mencionadas, se mencionadas, e nunca reconhecidas como centrais na construção da sociedade.

Conforme Santos, Vieira e Cavalcanti (2024, p. 7):

Todas as mulheres contam e devem ter voz, mas cada uma com suas individualidades, conflitos e dilemas. É no contexto de formação da sociedade brasileira que vivem as mulheres, sujeitos que igualmente protagonizam as histórias do cotidiano em todas as instituições sociais. As práticas culturais patriarcais machistas milenares têm investido no silenciamento das mulheres ao longo da história, ao mesmo tempo que promoveram estruturas sociais rígidas de subalternização dessa população. Todavia, as pesquisas históricas têm revelado que elas sempre estiveram presentes buscando saídas para trabalhar, estudar, cuidar da sua família, manter tradições ou mesmo rompê-las.

Essa crítica evidencia a necessidade de uma abordagem historiográfica mais inclusiva e relacional, que considere as dinâmicas de gênero e reconheça as mulheres como participantes plenas na construção da história. Incorporar a perspectiva feminina permite uma compreensão mais rica e completa dos eventos históricos e das estruturas sociais, reconhecendo a diversidade de experiências e contribuições.

Portanto, para que a história seja representativa e justa, é essencial reavaliar como as narrativas são construídas e buscar um entendimento mais equilibrado que inclua todas as vozes. Somente ao superar a visão unilateral da história dos homens e suas façanhas é que podemos alcançar uma compreensão mais abrangente e precisa do passado.

O estudo da trajetória das mulheres revela como elas têm demonstrado resiliência e engenhosidade para conquistar respeito, assegurar direitos e impulsionar a criação de políticas públicas ao longo da história. As mulheres têm se empenhado em diversas instituições sociais, enfrentando desafios diariamente, seja em suas vidas pessoais, na luta pela sobrevivência, ou em suas atividades dentro de organizações civis, movimentos sociais e no campo acadêmico.

SEÇÃO III – As representações da mulher na Revista de Educação de Goiás

Nesta seção apresentamos detalhes sobre a Revista de Educação de Goiás, incluindo o ano de criação, o editor, a estruturas dos editoriais, propagandas e imagens, bem como o papel e a importância da revista para a educação no Estado de Goiás. Em seguida, apresentamos o percurso para a seleção das edições utilizadas, abrangendo a referência dos anos, a quantidade de artigos em cada edição, quantos abordam temas relacionados à mulher, quais foram selecionados para a pesquisa, além de detalhes sobre o número de artigos assinados por mulheres e a representação feminina nas imagens. Por fim, apresentamos as categorias de análise elencadas a partir da análise de conteúdo (Bardin, 2016): a mulher e o ser professora (1) e formação e prática docente (2). Ao apresentar as categorias, examinamos como os artigos da revista as abordam e analisamos as representações femininas neles retratadas, destacando sua contribuição para a construção das identidades e dos papéis sociais das mulheres na sociedade goiana da época.

3.1 A Revista de Educação de Goiás

A Revista de Educação de Goiás é um periódico que desempenhou um papel significativo na divulgação e discussão de temas educacionais no estado de Goiás. A Revista possuía como objetivo principal promover o debate sobre práticas pedagógicas, políticas educacionais e metodologias de ensino. Como muitos periódicos similares, ela serviu como um fórum para educadoras, pesquisadoras e formuladoras de políticas discutirem questões pertinentes à educação no estado, incluindo a formação de professores, currículo, inovação pedagógica e políticas públicas.

Para os objetivos de nossa pesquisa e dentro do recorte temporal estabelecido (1937-1944), entendemos a Revista de Educação de Goiás como um periódico direcionado aos professores, atuando como um dispositivo de formação pedagógica e cultural do magistério goiano, dividido em duas fases distintas.

A primeira fase compreende o período de 1937 a 1944, quando então circulou com o nome de Revista de Educação sob a direção do médico Vasco dos Reis Gonçalves e o redator professor Gentil Augusto Lino.

Vale ressaltar que o movimento social e político que culminou na Revolução de 1930, levando Getúlio Vargas à presidência, teve ressonâncias no estado de Goiás. Pedro

Ludovico Teixeira assumiu então, como interventor, o governo do estado. Embora a ideia de utilizar a imprensa pedagógica como veículo oficial de comunicação e divulgação não seja nova, o Interventor procurou alinhar seu governo com a tendência de modernização nacional e os ideais da Escola Nova. Cria-se, assim, a Revista de Educação de Goiás que começa a circular em 1937, na nova capital do Estado, Goiânia. O preço anual de sua assinatura era de quinze mil réis.

No entanto, em 1945, a revista parou de circular. Após a Era Vargas, a revista volta a ser publicada com mudanças significativas, marcando a segunda fase, agora intitulada Revista de Educação e Saúde. Neste momento a professora Floracy Artiaga Mendes assumiu a direção do periódico, sendo responsável por todas as edições publicadas em 1946, diante das modificações na revista iremos analisar apenas a primeira fase da revista (1937 a 1944). A assinatura da revista compreendeu o valor de dois cruzeiros mensais descontados da folha de pagamento, assim como continuou obrigatória para os professores do ensino primário, secundário e superior, acrescida dos médicos servidores do Estado, sanitaristas, enfermeiros e educadores sanitários.

Parte do acervo da revista está em formato digital sobre a posse da professora doutora Michelle Castro Lima, as revistas de 1939 encontramos na hemeroteca digital. O quadro abaixo sintetiza as revistas encontradas, assim como os anos de circulação correspondentes ao período pesquisado:

Quadro 1 – Edições da Revista de Educação de Goiás

ANO	Número da Revista
1937	1
1937	2
1938	3
1938	4
1938	5
1939	6
1939	7
Não encontrado	8
1939	9
1940	10

ANO	Número da Revista
1940	11
1940	12
1940	13
Não encontrado	14
	15
1941	16-17
Não encontrado	18
	19
	20
1943 a 1944	21

Fonte: elaborado pela autora

Segundo a lei de criação da revista ela deveria ser publicada 01 edição por semestre, porém conforme o quadro identificamos a falta de regularidade da publicação da revista, que no primeiro ano foi publicada 01 edição por semestre, já no segundo ano tivemos 03 edições e nos anos de 1939 e 1940 foram os únicos que tivemos as 04 edições por ano conforme a lei de criação da revista.

A Revista de Educação de Goiás, publicada entre 1937 e 1944, desempenhou um papel relevante na difusão de ideias educacionais e sociais, abordando, entre outros temas, o papel das mulheres na sociedade e na educação. Cada edição da revista apresentava em média 15 a 20 artigos, refletindo uma ampla gama de discussões pertinentes ao período. Nesse contexto, foram identificados 52 editoriais que trataram da mulher (Anexos), destacando a importância e a presença das mulheres, especialmente das educadoras, no contexto educacional e social. Dentre esses editoriais, 26 são de autoria de mulheres e educadoras, o que evidencia a participação ativa delas na produção de conteúdo e na reflexão sobre o papel da mulher na educação, apesar do quantitativo de textos sem autoria definida ou com assinaturas abreviadas.

Para definir as categorias de análise iniciamos lendo todas as edições disponíveis da revista de 1937 a 1944 e partir da leitura selecionamos os artigos assinados por mulheres e os textos e imagens de alguma forma retratavam a mulher ou a professora. Para facilitar a categorização elaboramos uma tabela com os dados de cada artigo selecionado (disponível no apêndices desse trabalho), a partir de então identificamos o que era comum a esses artigos, os aspectos de intersecção entre os textos e imagens e partir dessa intersecção elaboramos as categorias de análise.

3.2 A mulher na revista de educação de Goiás: seleção dos artigos publicados

O quadro elaborado (Apêndices) sobre a Revista de Educação de Goiás apresenta uma seleção de artigos que tratam da mulher publicados entre as décadas de 1937 e 1944, enfatizando sua contribuição para os debates educacionais e sociais do período. Entre os textos destacados, identificam-se temas relacionados à “Escola Nova”, a modernização educacional e o papel das mulheres na família e na educação formal. Ademais, há referências diretas à atuação de mulheres, como educadoras ou figuras influentes, como D. Gercina Borges Teixeira, esposa do então governador do estado, frequentemente mencionada.

Além disso, uma variedade de autores contribuiu para as edições, incluindo nomes como o de Ophelia do Nascimento Moraes, que trouxe uma perspectiva feminina ao debate educacional. Ophélia do Nascimento Monteiro destaca-se como uma figura relevante na história da educação em Goiás, especialmente por sua contribuição registrada nas edições da revista de educação do estado. Desde a infância, esteve ligada ao contexto social e político goiano, convivendo com os grupos oligárquicos que detinham o poder. Formou-se na Escola Normal de São Paulo, onde concluiu seus estudos em 1918. Em 1922, iniciou sua carreira como professora no Grupo Escolar da Capital, assumindo posteriormente, em 1925, a direção do mesmo grupo e, em 1930, a cadeira de Didática na Escola Normal da Capital. Sua trajetória transita entre a docência, a gestão escolar e a formação de professores, alinhando-se aos ideais republicanos que buscavam moldar a educação como instrumento central para a construção da identidade nacional e patriótica (Ribeiro, 2017). Ophélia produziu obras que refletem sua visão sobre o papel da escola e do professor no projeto de formação de uma nação. Para ela, a educação tinha como missão essencial forjar cidadãos capazes de servir à pátria, preparando as crianças para contribuir com o progresso e retirar o Brasil de seu estado de atraso, posicionando-o como uma grande nação. Sua atuação e seus escritos ajudam a compreender a centralidade atribuída à educação no projeto republicano, que via na escola o meio para formar indivíduos preparados para competir, distinguir-se e garantir o avanço do país. Esse ideal fica explícito no texto “pela Instrução” escrito por Ophélia.

Imagem 01 - Revista n.º1 setembro-outubro. “Pela Instrução”, autora Ophélia S. do Nascimento Monteiro

Pela Instrução

Ophelia S. do Nascimento Monteiro,
Prof. de Didática da Escola Normal Oficial.

A INSTRUÇÃO primária em nosso Estado ainda deixa muito a desejar, apesar de tudo o que se tem feito por ela. E já se tem feito muito. O Governo, em diversas ocasiões, tem tentado dar-lhe o impulso forte destinado a arrastá-la pelo caminho do progresso. Mas inúteis têm sido esses esforços, que se transformaram em energias desperdiçadas, em tempo e dinheiro perdidos.

PARA provar que o Estado, de certa época para cá, não tem descurado do problema educativo, lancemos um olhar retrospectivo à instrução de nossa terra.

COMO é sabido, um dos presidentes de Goiás que mais se interessaram pela instrução, tirando-a das névoas do esquecimento em que jazia, foi dr. João Alves de Castro. Em seu governo esteve a pasta do Interior entregue ao espírito culto e progressista de Americano do Brasil. Este dirigiu logo seus olhos perscrutadores para o ensino e viu que, nesse vasto campo, ainda estava tudo por fazer. A instrução goiana achava-se afastada, de muitos anos, da época presente. Os métodos empregados eram antiquados. Causavam, ao entendido, a mesma impressão que nos causaria, hoje, ver pelas nossas ruas, as ruas ultra-modernas de Goiânia, o vulto estranho do primeiro automóvel que apareceu, deselegante e moroso. Tão desolador panorama despertou no espírito de Americano do Brasil o sentimento de reação contra a inércia existente na instrução estadual. Então, não esmorecendo ante o grande vulto do trabalho que se lhe antepunha, deu mãos à obra. Regulamentou o ensino. Creou os grupos escolares, ainda desconhecidos no Estado. No Regulamento já obrigava o uso de métodos mais modernos para o ensino primário. E assim que, no capítulo "Educação Intelectual e Físico", diz: "Ao velho e impertinente método colonial da soletração que tem resistido a todas as reformas, foi anteposto o da

palavração e da sentençação, sob os poderosos auspícios da intuição, ficando os professores a isto obrigados por um artigo de lei, tanto nas escolas isoladas como nos grupos escolares".

O REGULAMENTO era muito claro quando obrigava a abandonar os rotineiros métodos da soletração e da decoraçào. Exigia ainda a intuição e a dosagem do ensino de acordo com o desenvolvimento intelectual da criança. E esquecendo, ou desconhecendo, a índole ferozmente conservadora de nosso povo, acrescenta: "Os professores primários de Goiás compenetrar-se-ão em breve das vantagens a se tirar com a mudança dos métodos pirrônicos que dão mais trabalho aos docentes e tornam o aluno em verdadeiro despertador".

DO Regulamento de Americano do Brasil faziam parte, também, a obrigatoriedade do ensino primário, a socialização da escola, as caixas escolares, etc.

ERA um salto de gigante que daria a instrução goiana si se observasse fielmente tudo quanto ele preconizava.

MAS, como a evolução é sempre lenta, não dá saltos, quasi tudo isso ficou apenas no papel, a atestar a boa vontade do então Secretário do Interior. Entretanto, muita coisa se fez. Foram creados varios grupos escolares, e mais intensa se tornou a instrução.

EM 1925, novo Regulamento foi dado aos grupos. Dirigiu sua organização o dr. Ferreira de Azevedo, que procurou fazer o que A. do Brasil não conseguira—levar os professores à adoção dos métodos modernos. Assim, no art. 15, diz o Regulamento: "... devendo os professores seguir o método analítico, ter em vista o desenvolvimento do raciocínio em vez do da memória, evitando a parte doutrinária, as teorias enfadonhas, ficando *expressamente proibido* o uso dos alunos decorarem compendios ou mesmo apontamentos fornecidos ou ditados pelos professores".

AINDA assim pouco se conseguiu — somente o grupo da Capital, e mais um ou outro, obedeceu a esses ditames. A totalidade das escolas continuou na rotina, nos métodos antiquados, longe do progresso.

EM 1930, estando à frente da Secretaria do Interior, fez o dr. Gumerindo M. Otéro mais um ingente esforço para a reforma do ensino. Obteve do Estado de S. Paulo, vanguarda do progresso educacional, uma comissão de técnicos para orientar o nosso professorado. Chamou à Capital os diretores de grupos que assistiram farta série de preleções sobre pedagogia, psicologia e didática, e encarregou-os de tudo aplicar em suas escolas. Isto, como tudo que seus antecessores fizeram, não deu resultado satisfatório. De todo o trabalho e despêsa, só dois benefícios, aliás grandes, surgiram — a independência da E. Normal e a criação da Complementar. Tudo o mais permaneceu na mesma — velhos métodos, escolas quasi improdutivas.

MAIS tarde, no período discricionário, o Diretor do Interior, dr. José Honorato, novamente regulamentou o ensino primário, tentando leva-lo ao gráu de progresso que o desenvolvimento vertiginoso do Estado estava a exigir imperiosamente.

NOVO e herculéo esforço fez o dr. Coleman, quando na pasta do Interior. Como coroamento de todas as medidas progressistas, instituiu o cinema educativo que, após ligeira fase de esplendor, caiu pesadamente nas trevas do esquecimento. Do mesmo esquecimento em que dormiam o método analítico, a socialização, a intuição com as suas admiráveis vantagens e todos os outros melhoramentos com que sonharam seus antecessores.

ATÉ as professoras recém diplomadas, que na E. Normal aprendem e praticam os métodos mais modernos, falham na sua missão. Isto porque, ao deixar o recinto da Normal, nele deixam as idéas de progresso, as regras e ditames da sã pedagogia, da psicologia e da moderna didática. Ao assumirem a direcção de uma classe deixam-se arastar pela onda volumosa da rotina, nela afogando tudo que aprenderam.

E o resultado ni está bem patente: nossas escolas primárias, das velharias pedagogicas e, por isso, não dão o resultado que era de se esperar.

VÊ-SE, portanto, que não é por falta de esforço do Governo que nossa instrução está tão na retaguarda do progresso atual do Estado. Ele deu-lhe ótimos e modernos regulamentos e mantém boas escolas para o preparo de seu corpo docente.

ENTÃO, porque não progredem nossas escolas?

SIMPLESMENTE por falta de fiscalização eficiente.

AMERICANO DO BRASIL, em seu Regulamento, cometeu um grande erro: entregou a fiscalização do ensino aos juizes de direito e aos juizes municipais e distritais. Claro está que estas autoridades, não sendo técnicas no assunto, não poderão exercer a fiscalização com resultado satisfatório. Como poderão saber que tal professor está processando mal um método, si desconhecem suas regras? E, caso veja, pelo mau resultado obtido, que o método não está sendo convenientemente processado, como poderá orientar o professor, si não é entendido na materia?

MAIS tarde foi sanada essa falta, com a nomeação de alguns inspetores, mas sanada somente em parte. Não é suficiente o numero deles, o que dificulta uma rigorosa fiscalização.

AGORA, que se cogita de novo impulsionamento na instrução, não é descabível lembrar-se a conveniencia de reorganizar o quadro de inspetores de ensino, ampliando-o e encarregando-o de exercer rigorosissima fiscalização sobre os métodos empregados pelos professores. Deve esse corpo de inspetores ser composto de normalistas diplomadas, já com grande tirocinio e de comprovado conhecimento de pedagogia e dos métodos modernos. Assim, serviria esse cargo de acesso para os professores, por constituir uma categoria superior e com melhores vencimentos.

OUTRO meio de se forçar o professor a trabalhar com mais interesse seria o de se instituir a porcentagem de aproveitamento, como já se faz em varios Estados da União. Deste modo, mais ganharia o professor que melhor resultado apresentasse no fim do ano. E seria dispensado, por incapacidade, o que não atingisse o minimo de aproveitamento exigido.

DESTA forma teríamos, em breve, boas e úteis escolas, ao par de um professorado selecionado.

Goiania, 2-8-1937.

A perspectiva de Ophélia do Nascimento Monteiro reflete a intersecção entre o ideal de modernização nacional e o papel estratégico da educação na consolidação da instrução Goiana. O texto acima de autoria de Ophélia coloca em evidência a necessidade de transformações contra hegemônicas para progresso da instrução primária.

A edição n.º 1 de 1937, destacamos cinco artigos que, de algum modo, refletem a representação da mulher. Em “Problema da instrução Primária”, de Manoel Gomes Pereira, os ideais da escola moderna são ressaltados e a formação das normalistas é colocada em importância.

Em “Pela Instrução”, escrito por Ophelia S. do Nascimento Monteiro, destaca-se os esforços para o progresso da instrução primária e a necessidade de transformação desta. No texto, a autora explica que as diplomadas pela Escola Normal devem estar atentas aos métodos de ensino modernos.

Em “O crepúsculo da bondade”, Marilda Paulino, enquanto mãe e professora, demonstra sua preocupação com a literatura infantil da época em que a personagem mulher é destituída de ternura e delicadeza.

Em “A motivação da aprendizagem”, o(a) autor(a) A. M. Aguayo trata dos aspectos motivacionais e do interesse da criança enquanto possibilidade de aprendizado. Assim, “a professora relaciona habilmente a aprendizagem da leitura com alguns interesses básicos da infância” (Revista de Educação de Goiás, 1937, p. 52).

Em “Uma grande senhora”, o editorial da revista destaca Gercina Borges Teixeira, esposa do então governador do Estado, como modelo a ser seguido pelas mulheres: exemplo de abnegação e civismo. Enquanto símbolo social,

[...] possui todas as características de uma alta personalidade; no andar, na fala, nos gestos, sempre revela a argúcia de mulher intelectualizada, a todo momento de bom humor [...]. Como mãe exemplar, é bem um modelo que todas as mulheres deviam imitar. Seu esforço não se circunscreve somente ao lar; é irradiante, como expansiva é a simpatia de seu porte nobre e corajoso (Revista de Educação de Goiás, 1937, p. 66).

O trecho citado aborda a figura de Gercina Borges Teixeira, enfatizando suas qualidades como um modelo feminino no contexto social da época. O editorial valoriza não apenas a sua posição como esposa do governador, mas também suas características pessoais e a influência que exerce sobre as mulheres da sociedade.

A escolha de palavras como "abnegação" e "civismo" sugere que Gercina é vista como um exemplo de altruísmo e compromisso social, características muito valorizadas durante o período em que o texto foi escrito. A descrição dela como "alta personalidade"

e "inteligente" reflete um ideal de mulher que, apesar de suas responsabilidades domésticas, tem um impacto positivo e ativo na sociedade.

A edição n.º 2 de 1937 também representa Gercina Borges Teixeira como símbolo social: em “O primeiro Congresso de Educação em Goiás”, texto que trata das atividades desenvolvidas através das sessões deste evento, Gercina é aclamada como representante da mãe goiana no conclave educacional.

Em “Trecho do discurso de despedida” proferido por Gentil Augusto Lino, as “distintas educadoras” são “modeladoras de consciências”. Além disso, em “Algumas teses apresentadas no Congresso”, o professor Gentil Augusto Lino destaca a vigilância a saúde escola, em especial na figura da Educadora Sanitária, cuja função é desempenhada pelas colaboradas e educadoras. Esse papel, frequentemente atribuído às professoras ou às mães, combinava a educação formal com as políticas higienistas da época.

Em “Literatura Infantil”, texto de autoria de Maria Paula Fleury de Godoy trata da importância de livros infantis que veiculam história de Goiás e de Goiânia. Sendo, portanto, a educadora responsável por “sustentar o interesse da criança e levá-la, através das histórias bem contadas, a adquirir, brincando, as noções de aritmética, de geografia, de língua pátria, de moral, de religião” (Revista de Educação de Goiás, 1937, p. 32).

Em “Higiene Infantil”, o médico Borges dos Santos apresenta as orientações sobre os cuidados e higiene das crianças, abordando desde a organização do berço e a alimentação infantil no lar até os relatórios escolares relacionados à infraestrutura dos grupos escolares.

O artigo “Novo rumo à Escola Primária em Goiás”, de Graziela Felix de Sousa, aborda um discurso realizado no Congresso sobre propostas para o avanço da educação primária em Goiás. Entre as sugestões destacam-se a criação de centros de aperfeiçoamento, bibliotecas e visitas regulares de inspetores escolares. A autora também menciona os desafios enfrentados pelos professores.

O texto, de Ruth R. Neddermeyer, enfatiza a importância da saúde física e mental da professora para o desempenho eficiente de seu trabalho. A autora ressalta que o preparo físico, moral e emocional da educadora é essencial para que ela consiga cumprir sua “sublime e bela vocação”.

A edição n.º 3 de 1938, destaca as iniciativas educativas verificadas no estado de Goiás, o qual realizou várias nomeações de professoras, derivadas do aumento de crianças matriculada. Nesta mesma edição, Beatriz Albernaz, no texto intitulado “Sábida

Resolução”, destaca a resolução de 10 de novembro de 1938, que determinou a inclusão de “trabalhos manuais” nos programas de ensino.

Em “Disciplina Escolar”, texto de Maria Luiza Nogueira, destaca-se orientações aos professores sobre como manter a disciplina em sala de aula. A autora argumenta que, para alcançar isso, é essencial que a educadora possua qualidades intelectuais, morais e até físicas que permitam conquistar a “simpatia” dos alunos. Ela enfatiza a importância de manter um ambiente escolar alegre, tratar as crianças com carinho e fazer da escola um segundo lar.

A revista registra os discursos proferidos durante as cerimônias de colação de grau das alunas das escolas normais, marcando simbolicamente o último estágio da formação acadêmica e, ao mesmo tempo, a transição para a árdua realidade da prática profissional. Nessas cerimônias, os oradores – ou paraninfos – buscam destacar o trabalho das professoras como um momento crucial na luta entre a escola, a educação, a ciência e a cultura, e a natureza, a tradição, a superstição, ou até outras instituições sociais, como a família.

Assim, a edição n.º 5 de 1938, em “Um expressivo discurso do interventor Pedro Ludovico” relata o discurso proferido pelo governador e paraninfo da turma de normalistas de 1938. Nesse discurso, ele dirige suas palavras a uma turma composta por onze senhoritas, destacando a importância da transição do ambiente escolar para a vida prática. No discurso de Pedro Ludovico, o magistério é apresentado como uma “sagrada missão de educadoras”, destacando o caráter moral e ético do trabalho docente, especialmente atribuído às mulheres. Conforme Almeida (2004), esta “missão sagrada” reflete a feminização do magistério, associando o trabalho educacional, particularmente no ensino primário, às responsabilidades domésticas e maternas historicamente atribuídas às mulheres.

Em “Discurso pronunciado pelo sr. Dr. Colemar Natal” durante a colação de grau das normalistas do Colégio Santa Clara, destaca as transformações na educação, especialmente no que diz respeito à educação da mulher, refletindo sobre o quanto o ensino feminino evoluiu. Colemar Natal também fala sobre a “metamorfose geral” da sociedade e como as novas necessidades sociais impactaram diretamente a educação feminina. No discurso, as educadoras devem adaptar os princípios religiosos com os novos fins da missão social da mulher, sem, contudo, abandonar os valores tradicionais. No final de seu discurso, ele enaltece o papel crucial das normalistas, referindo-se a elas como as “obreiras silenciosas e humildes” que desempenham um papel essencial na

formação da sociedade feminina goiana, promovendo a educação que molda as novas gerações e contribui para o progresso social.

Na edição n.º 9 de 1939, os textos de Amália Hermano Teixeira e Cristina Dias, intitulados “Programas do Ensino da Escola Nova” e “Organizações das classes primárias”, respectivamente, estão ligados pela reflexão sobre a evolução da educação e a necessidade de adaptação dos métodos pedagógicos às novas descobertas científicas e às capacidades individuais das crianças.

A edição n.º 11 de 1940, em “Programa do Ensino Normal”, o texto trata das disciplinas que deverão ser ministradas no Ensino Normal. Entre elas, destaca-se a disciplina de “Trabalhos Manuais”(Goiaz, 1940, p.47), que abrange uma variedade de atividades de costura e bordado, como bainhas, bordados brancos e coloridos, pontos de haste, rococó, costura à máquina e à mão, entre outros. A formação nesse campo inclui a confecção de diversos itens como fronhas, guardanapos, vestidinhos e aventais, com foco tanto no trabalho artesanal quanto em técnicas que poderiam ser aplicadas no ambiente escolar. Além disso, o programa também prevê o ensino de Higiene, com tópicos sobre “A casa. Higiene da habitação” e “A escola. Higiene escolar” (Goiaz, 1940, p.38), refletindo uma visão integradora, onde a escola é vista como uma extensão do lar.

O Programa de Ensino Normal ao incluir “Trabalhos Manuais” como disciplina indica uma valorização das habilidades práticas, especialmente as que tradicionalmente se relacionam ao universo feminino, como costura e bordado. Esses conteúdos curriculares não apenas fornecem competências que podem ser utilizadas em contextos escolares e familiares, mas também refletem uma visão de educação que se preocupa com a formação integral da mulher, visando equipá-las com habilidades que são vistas como essenciais para a vida cotidiana. A confecção de itens como fronhas e aventais sugere uma aproximação do ensino com as expectativas sociais sobre o papel da mulher na manutenção do lar.

A inclusão de temas como “Higiene da habitação” e “Higiene escolar” demonstra uma preocupação com a saúde e o bem-estar, ligando a educação ao ambiente familiar e escolar. Essa relação estreita revela uma visão integradora da educação onde a escola deveria servir como uma extensão do lar, reforçando os valores e fragmentos da vida doméstica na formação das futuras educadoras e, por consequência, da sociedade.

Além disso, o texto estabelece uma conexão com as ideias da Escola Nova e do pensamento pedagógico moderno, sugerindo que os editoriais promovem não apenas um enfoque prático, mas também teórico sobre a educação. A concepção pedagógica da

época reconhece a escola como um espaço de formação integral, evidenciando a necessidade de uma abordagem educativa que contemple aspectos instrucionais, higiênicos e sociais. A figura da professora é privilegiada como agente de transformação, com atribuições que vão além da simples instrução, integrando ações de assistência e formação de caráter social.

Desta forma, a representação da mulher em papéis educativos, tanto como professora quanto como mãe, reafirma a construção de uma identidade feminina centrada em funções formativas e educativas. Isso revela os paradigmas de gênero da época e a expectativa social sobre o papel da mulher na educação e na sociedade, colocando-a como pilar fundamental no desenvolvimento das novas gerações e na construção da cidadania. A visão apresentada é de uma figura central na construção de valores e no progresso educacional.

3.3 As representações da mulher

No campo da história cultural, Chartier (1990; 1991) entende a representação como o modo pelo qual os homens constroem intelectualmente seus mundos e a realidade que os circunda. A representação não é neutra nem objetiva; ela emerge e opera a partir de interesses sociais, políticos, econômicos e culturais. Assim, trata-se do processo por meio do qual sociedades e grupos produzem, transmitem e interpretam imagens, ideias e símbolos que estruturam tanto a percepção do mundo quanto as relações sociais. As representações não devem ser vistas como reflexos passivos da realidade, mas como formas ativas de construção e mediação dessa mesma realidade. Por isso, é impossível estudá-las de maneira isolada, desvinculadas de seu contexto histórico e social, já que são intrinsecamente relacionadas às práticas que lhes conferem sentido. Em síntese, a representação é plural e social, refletindo as maneiras pelas quais as sociedades constroem significados. Mais do que apenas refletir o mundo, as representações exercem um papel ativo na sua moldagem.

Assim, a partir desta perspectiva buscamos a representação da mulher nos editoriais redigidos pela Revista de Educação de Goiás. Inicialmente, para a análise dos artigos da Revista, elaborou-se cinco (5) categorias de análise. No entanto, consideramos que duas categorias são suficientes para abarcar a análise de maneira eficaz: (1) A mulher e o ser professora e (2) Formação e prática docente feminina no ensino primário. Essas categorias permitem uma compreensão aprofundada da visão predominante sobre a

mulher na sociedade da época e na revista, evidenciando as expectativas sociais, políticas e culturais. Elas serão o foco central e orientarão nossa análise.

3.3.1 A mulher e o ser professora

Nas fontes analisadas, percebe-se a construção de um modelo idealizado de mulher e professora, em que há uma forte interligação entre os papéis de mãe e educadora. Esse modelo se reflete não apenas nas expectativas sociais atribuídas às mulheres, mas também nas representações de seu papel no contexto educacional em Goiás. Assim, a escola como extensão do lar, destacando a continuidade entre os papéis desempenhados por mães e professoras. A educação deveria ser conduzida com os mesmos princípios de cuidado e disciplina que se espera no ambiente doméstico. Ao atribuir às mulheres características como cuidado, paciência e dedicação, consideradas “femininas”, e reforça-se a ideia de que a docência é uma extensão natural da maternidade.

A figura da mulher ideal, associada à moralidade, ao sacrifício e ao cuidado, se entrelaça à da professora, com uma ênfase nas virtudes que ambas devem cultivar. Esta idealização da mulher e da professora perpassa as fontes ao estabelecerem um modelo ideal que associa ambas às virtudes de cuidado, moralidade e sacrifício. Diante da análise construímos o quadro a seguir com os artigos em cada edição que discutem essa categoria.

Quadro 02 - Seleção de material para compor a 1ª Categoria de análise

Revista	Título	Autor
1937, nº 1, setembro-outubro	"O crepúsculo da bondade"	Marilda Paulino
	"Uma grande senhora"	–
1937, nº 2, novembro-dezembro	"O primeiro congresso de Educação em Goiaz"	–
	"Higiene Infantil"	Dr. Borges dos Santos
	"Novo rumo à Escola Primária em Goiaz"	Graziela Felix de Sousa
	"Finalidades da professora"	Ruth R. Neddermeyer
1938, nº3, maio-junho	"Sábria resolução"	Beatriz Albernaz
1938, nº 4, agosto-setembro	"A edificação escolar"	–
	"Disciplina Escolar"	Maria Luiza Nogueira
	"Excertos. Pela escola ativa"	Firmino Costa
	"A obediência da criança"	Maria U. M. Monteverde

1938, nº 5, julho-outubro	"Um expressivo discurso do interventor Pedro Ludovico"	Pedro Ludovico
	"Discurso pronunciado pelo sr. Dr. Colemar Natal"	Colemar Natal
	"Minhas visitas ao Grupos Escolares"	G. Augusto Lima
	"Sábria resolução"	Domingos Honorato Pinheiro
1939, nº 6, outubro (1938) -junho (1939)	"Concurso no magistério normal"	–
	"Como Decroly entende e defende a globalização do ensino"	–
1939, nº 7, julho-agosto	–	–
1939, nº 9, novembro-dezembro	"Discurso"	Vasco dos Reis
1940, nº 10, janeiro-abril	"Educação moderna"	Genezu de Castro e Silva
	"O professor"	Dina Antunes de Oliveira
1940, nº 11, maio-agosto	"Belo exemplo"	–
	"Comportamento ou conduta"	Maria França Gonçalves
1940, nº 12, setembro-outubro	"O dever e a escola"	Ivêta Cunha Campos
1940, nº 13, novembro-dezembro	"O ensino"	M. Joaquina Curado
	"Personalidade do Professor"	Dameres Amaral Ribeiro
	"A criança no lar e na escola"	Matilde Maria Luiza Ledue
1941, nº 16 e 17, julho-dezembro	"Missão Sublime"	E. de Paula
	"Exercícios de Cosmografia"	Baltazar dos Reis
	"Legislação"	–
1944, nº 21, outubro 1943-junho 1944	"Ordem"	Goyany dos Reis Araujo
	"Responsabilidades e deveres da educadora"	Irene do Carmo Oliveira Jaime

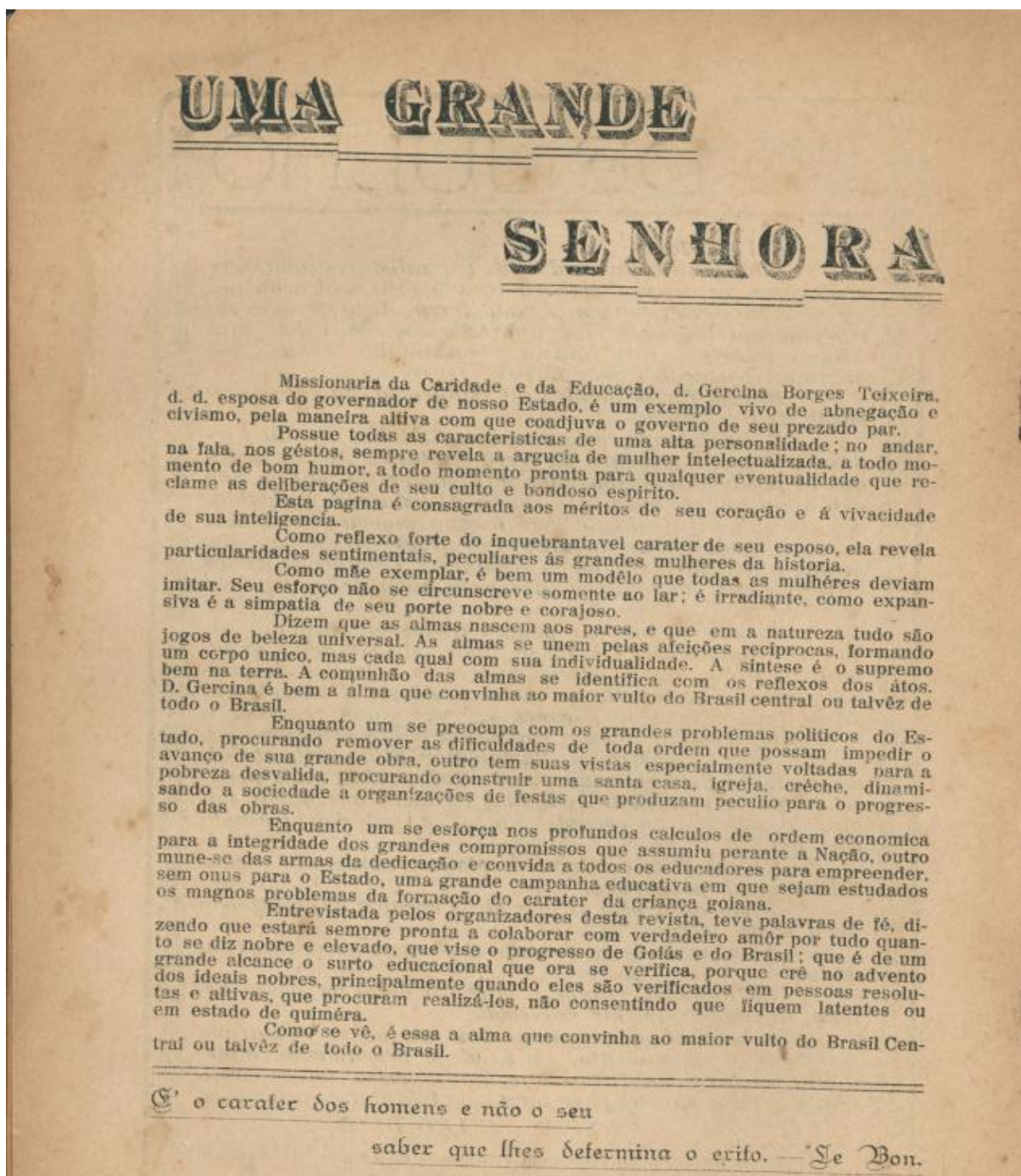
Fonte: Elaborado pela autora.

Assim, as edições da Revista nº 1 e 2 de 1937 exaltam personalidades como Gercina Borges Teixeira. Apresentada como “mãe exemplar” e “educadora dedicada,

símbolo social, Gercina encarna esse ideal de mulher: uma mãe exemplar e educadora dedicada, cuja atuação pública se estende à educação e à caridade.

O que podemos identificar na imagem a seguir na qual o título do artigo é “Uma grande Senhora”.

Imagem 02: Uma grande Senhora



Fonte: Revista de Educação de Goyaz, 1937, nº01, vol setembro – outubro, p.66, arquivo pessoal da Prof.^a Dra. Michelle Castro Lima.

Nesse contexto, a professora é vista não apenas como responsável pelo ensino, mas como uma continuadora do papel maternal, moldando moral e intelectualmente os alunos. A escola é um prolongamento do lar e essa continuidade entre os espaços privado e público está presente no texto “Personalidade do Professor”, de Damares Amaral Ribeiro, publicado na edição nº 13 de 1940. A autora afirma:

A escola é o complemento do lar, sendo nela administradas a educação física, intelectual e a moral, concluímos que não há profissão mais nobre do que a do mestre e tal função só deve ser exercida por pessoas generosas, devotadas, enfim verdadeiras missionárias da alfabetização brasileira” (Revista de educação de Goiás, 1940, p. 14).

A educação deixava de ser coisa do mundo privado, da casa, da intimidade familiar, mais especificamente da mãe, e passa a ser reconhecidamente lugar da escola, da mãe-professora (Faria Filho, 2014). Quando nos referimos a feminização do magistério, tratamos de um processo que cria as condições de possibilidades, político-ideológicas e legais para favorecer, justificar, reforçar a entrada e permanência das mulheres na educação primária. Conforme Faria Filho (2014, p. 147):

Poderíamos dizer mais ainda: uma tal escola, como concebida naquele momento, precisa de mulher, pois ela, além de conhecer melhor a ‘psicologia’ infantil, concebe também a fundo outros componentes fundamentais da cultura escolar que se moldava: o asseio, a higiene, a organização de certos espetáculos.

A feminização do magistério está intimamente ligada à consolidação de um ambiente considerado “seguro, legítimo e controlado” para o desempenho das funções sociais atribuídas às mulheres na sociedade. Não parece restar dúvida, conforme Louro (2017), Faria Filho (2014), Almeida (1998), que um aspecto central desse processo é a conexão histórica entre a escola e a família, assim como a associação entre os papéis sociais atribuídos à professora e à mãe. Essa ligação, frequentemente acompanhada de referências ao contexto religioso, molda grande parte das percepções sobre a profissão docente. Ela busca destacar as qualidades essenciais e duradouras do magistério, ao mesmo tempo em que constrói os símbolos e características que definem as formas legitimadas de atuação como professora.

Vera de Oliveira Ribeiro, na edição de 1944, reforça essa visão de que a responsabilidade pela formação das crianças recai sobre as professoras, que, como mães, devem moldar seus alunos, desenvolvendo suas virtudes e evitando influências negativas:

Educar é instruir, é cultivar e desenvolver todas as faculdades latentes no indivíduo. E é essa missão difícil e de responsabilidade que cabe a nós

professoras. Sobre nós recai em grande parte a responsabilidade do que deverá ser mais tarde a criança que nos foi entregue como aluno. [...] Somos então as continuadoras das mães no trabalho de plasmar essas almas em princípio; em dar-lhes uma direção segura e firme ao caráter, em formar-lhes a personalidade, desenvolvendo-lhes as aptidões e tendências boas, cometendo-lhes as más, cativando-lhes o gosto pelo Bem e pelo Belo, desviando-as de tudo que lhe possa ser prejudicial, preparando-as enfim para a vitória na vida futura [...]. É isso que esperam das professoras a Família, o Estado, a Sociedade e a Pátria (Revista de Educação de Goiás, 1944, p. s/p).

O caráter moral e disciplinar do papel docente é uma constante. As professoras são esperadas para manter não apenas a ordem material na escola, mas também a ordem simbólica, refletindo valores morais que deveriam ser exemplificados dentro e fora da sala de aula. No texto de Goyany dos Reis Araújo, publicado na edição nº 21 de 1944, a autora ilustra a importância da ordem no ambiente escolar e doméstico:

Outro exemplo sugestivo: uma casa de família, onde o livro de receitas culinárias da mulher estivesse metido na estante do escritório do marido [...]. Que pandemônio não seriam tal casa e tal escola! Que dona de casa ou que chefe de família poderá dar uma criança educada em tal ambiente! [...] Impõe-se nos, pois, a nós professoras, o dever precípuo de educar sob os mais rigorosos imperativos da ordem, da harmonia, da disciplina e, sobretudo, da cooperação (Revista de Educação de Goiás, 1944, p. s/p).

Além disso, Ivêta Cunha Campos, na edição nº. 12 de 1940, trata do dever da professora de formar moralmente os alunos, em continuidade com a educação do lar:

Devemos ser cumpridoras de nossos deveres, para obtermos a felicidade, não só a terrena, mas também a celeste. [...] Para expormos os deveres de professoras e suas responsabilidades, devemos trabalhar pela Pátria, pela escola com carinho e afinho. [...] a mãe vive triste, tem, muitas vezes de sujeitar-se a duras tarefas para alimentar seus filhos, estes vivem livres, são vítimas das ocasiões e não obedecem, aí é o grande dever, na escola, da professora chamar a atenção dos alunos, dando-lhes conselhos, citando exemplos que resultam dos homens que vivem assim. [...] Sejamos grandes cumpridoras de nossos deveres. O Brasil nos espera, como professoras entusiasmadas cooperadoras de seu futuro e de seus filhos (Revista de Educação de Goiás, 1940, p. 7).

A relação entre o ser mãe e o ser professora, portanto, não apenas reforça a imagem de um ideal feminino, mas também associa à docência a uma missão sagrada, de responsabilidade moral e educacional.

Em outros textos, como os de M. Joaquina Curado e Matilde Maria Luiza Ledue, a educação é associada diretamente ao papel da mãe. Joaquina Curado, em 1940, fala sobre a educação no lar como fundamental para o desenvolvimento físico, moral e intelectual das crianças. A docência é descrita como uma atividade quase sacralizada, reservada às mulheres devido à sua suposta capacidade inata de carinho e dedicação. “O ensino deve começar no lar. A mãe tem o dever de ensinar a seu filho, evitar as más

companhias... Deve ensinar também qualquer esporte para o seu desenvolvimento físico, intelectual, moral e social” (Revista de Educação de Goiás, 1940, p. 12).

Nesta mesma edição, Matilde Maria Luiza Ledue afirma:

Uma das missões mais delicadas de uma mãe, é saber como educar e fazer penetrar no coraçãozinho do filho os bons sentimentos, principalmente o religioso. Lapidar esta pedrinha preciosa, evitando o desenvolvimento dos instintos maus e aproveitando os bons. [...] é a mãe que traça a diretriz do encadeamento da formação da personalidade de seus filhos. [...] A criança nos seus primórdios na escola, é observadora, desconfiada; assim sendo é preciso que nós educadoras, demos espaço, liberdade e atividade aos petizes (Revista de Educação de Goiás, 1940, p. 15-16).

A autora destaca o papel da mãe como formadora da personalidade dos filhos, enfatizando a delicadeza da missão de educar e proteger as crianças. A ideia de que a educação começa no lar e que a mãe é a primeira e mais importante educadora reforça a percepção de que o papel da mulher na educação é tanto natural quanto essencial.

O ideal educacional da época estava fortemente marcado pela concepção de que a mulher, na sua essência, seria mais apta para a educação, devido às suas virtudes femininas, como carinho, paciência e dedicação. Esse ideal de mulher educadora foi também alinhado aos princípios da Escola Nova, que pregava métodos de ensino centrados no aluno e no desenvolvimento global das crianças. No texto “Como Decroly entende e defende a globalização do ensino”, publicado na edição n.º 6 em 1939, reforça-se a ideia de que a mãe, ao ensinar seu filho, faz isso de forma intuitiva e natural, sem recorrer a métodos formalizados, mas utilizando o ambiente ao seu redor: “A mãe, sem recorrer a qualquer método previamente estabelecido, e dispondo apenas de ambiente que norteia seu filho, ensina todas as dificuldades da língua” (Revista de Educação de Goiás, 1930, p. 30). A conexão entre o lar e a escola é, assim, fortalecida, com a mãe sendo vista como uma educadora natural, preparada para transmitir os ensinamentos essenciais para o desenvolvimento das crianças.

E ainda, Maria M. Saldanha, na edição n.º 12 de 1940, alicerça o discurso da mãe-professora ao se aproximarem do coração da criança, apelando para afetividade:

Formar primeiro o coração, em seguida desenvolver a inteligência. Por isso mesmo, a primeira etapa a ser vencida pela professora no ministério é fazer-se estimar pelos alunos, fazer-se criança com as crianças. [...] A professora deve ser como essas grandes almas que espalham suave calma e bem estar a seu redor, como as árvores frondosas projetam sombra e frescura sob o sol causticante. [...] Transformadora da alma fraca e vacilante da criança, na alma forte e varonil do homem, é a professora a artista ignorada e humilde que prepara a grandeza da Pátria (Revista de Educação de Goiás, 1940, p. 11).

Esses textos revelam não apenas um modelo de educação, mas também uma visão social e cultural profundamente enraizada nas representações femininas da época. A mulher, vista como guardiã da moralidade e do bem-estar social, é colocada no centro da educação, não apenas como professora, mas também como mãe, formando uma unidade entre o espaço privado e o público. Essa visão reforça as expectativas sobre a mulher e a professora, imersas em um contexto social que vinculava a educação à missão sagrada de educar as futuras gerações.

Tal argumento reflete a visão de que a docência não é apenas uma profissão, mas uma vocação que requer habilidades excepcionais para lidar com os desafios da formação humana, reafirmando o caráter moral e quase sacralizado da missão educativa atribuída às mulheres.

Trata-se de uma representação da mulher abnegada ao lar que precisa aprender trabalhos manuais, como demonstra o texto de Beatriz Alvernaz, na edição n.º. 3 de 1938, assim como outros (ver em anexos). Em “Sábria Resolução”, a autora trata resolução de 10 de novembro de 1938, que institui nos programas de ensino a inclusão dos trabalhos manuais:

Imagem 03 - “Sábria Resolução”, de Beatriz Albernaz⁶

⁶ Transcrição de parte do texto da imagem 03[...]toda mulher precisa ter conhecimento de trabalhos manuais, assim como todo homem não pode deixar de conhecer o manejo do fuzil e tudo quanto se relacione com a instrução militar. [...] Como esposa, mãe e professora posso falar, com conhecimento de causa, sobre este palpitante assunto. Sem possuir, ao menos, noções de trabalhos manuais a mãe de família não poderá experimentar um dos maiores encantos do lar, porque estará impossibilitada de ver, no arranjo de sua casa, qualquer coisa que revele as suas habilidades e o bom gosto. Pela mesma razão, ficará privada de empregar o seu tempo preciosa, aplicando na roupa de seu esposo, um monograma ou emblema que o faça lembrar, a cada momento, a sua companheira dedicada. Não terá também, oportunidade de sentir o prazer de ter sido a autora de uma peça do vestuário de seu querido filhinho, para quem uma roupinha nova constitui motivo de alegria indescritível. Uma dona de casa, por mais ilustrada que seja, não tendo conhecimento de trabalhos manuais, não conseguirá resolver, com facilidade e economia, certos problemas tão simples para a que tem a ventura de os possuir. Como professora sinto-me orgulhosa de viver transmitindo às minhas caras discipulas, o que, com prazer, aprendi durante a minha ditosa vida colegial (Revista de Educação de Goiás, 1938, p. 18).

Sábria resolução

D. BEATRIZ ALBERNAZ

Medida acertadíssima foi a que tomaram os autores da Constituição de 10 de Novembro ultimo, incluído nos programas de ensino, inclusive nos dos cursos secundários, a disciplina de trabalhos manuaes, conforme se vê do artigo 131, da citada Carta Magna.

Comentando este artigo, o dr. Gustavo Campanema, dignissimo Ministro da Educação, em bellissimo discurso proferido no dia da comemoração do Centenario do Colegio Pedro II, disse, em outras palavras, que toda mulher precisa ter conhecimento de trabalhos manuais, assim como todo homem não pode deixar de conhecer o manejo do fuzil e tudo quanto se relacione com a instrução militar.

Como esposa, mãe e professora posso falar, com conhecimento de causa, sobre este palpitante assunto.

Sem possuir, ao menos, noções de trabalhos manuais a mãe de familia não poderá experimentar um dos maiores encantos do lar, porque estará impossibilitada de ver, no arranjo de sua casa, qualquer cousa que revele as suas habilidades e o bom gosto.

Pela mesma razão, ficará privada de empregar o seu tempo precioso, applicando na roupa de seu esposo, um monograma ou emblema que o faça lembrar, a cada momento, a sua companheira dedicada. Não terá também, oportunidade de sentir o prazer de ter sido a autora de uma peça do vestuário de seu querido filhinho, para quem uma roupinha nova constitue motivo de alegria indescritivel.

Uma dona de casa, por mais ilustrada que seja, não tendo conhecimentos de trabalhos manuais, não conseguirá resolver, com facilidade e economia, certos problemas tão simples para a que tem a ventura de os possuir.

Como professora, sinto-me orgulhosa de viver transmitindo ás minhas caras discipulas, o que, com prazer, aprendi durante a minha ditosa vida colegial.

Diante das ligeiras considerações acima expendidas, a ninguém é licito duvidar de que a obrigariedade do ensino da materia acima referida é uma resolução muito sábia.

Fonte: Fonte: Revista de Educação de Goyaz, 1938, nº3, vol maio - junho, p. 18, arquivo pessoal da Prof.^a Dra. Michelle Castro Lima.

Esses conteúdos faziam parte de uma educação voltada para as habilidades práticas e alinhada às concepções de gênero predominantes, que valorizavam atividades

associadas ao universo doméstico e à formação das meninas para os papéis de esposa e mãe. O ensino da costura era considerado uma habilidade útil e essencial para a vida doméstica, além de ser visto como uma extensão da responsabilidade educativa atribuída às mulheres, que deveria prepará-las para gerir o lar e contribuir com a economia familiar.

No texto intitulado “O professor”, Dina Antunes de Oliveira apresenta uma visão do professor eficaz como aquele que cuida de sua personalidade de maneira integral, abrangendo os aspectos físico, mental e moral. A autora destaca a importância de métodos modernos e habilidosos para a educação infantil, alinhados aos princípios da Escola Ativa, e enfatiza que “nossa infância é digna da Escola Ativa e esta requer métodos modernos e mestras verdadeiramente hábeis para os empregar” (Revista de Educação de Goiás, 1940, p. 10).

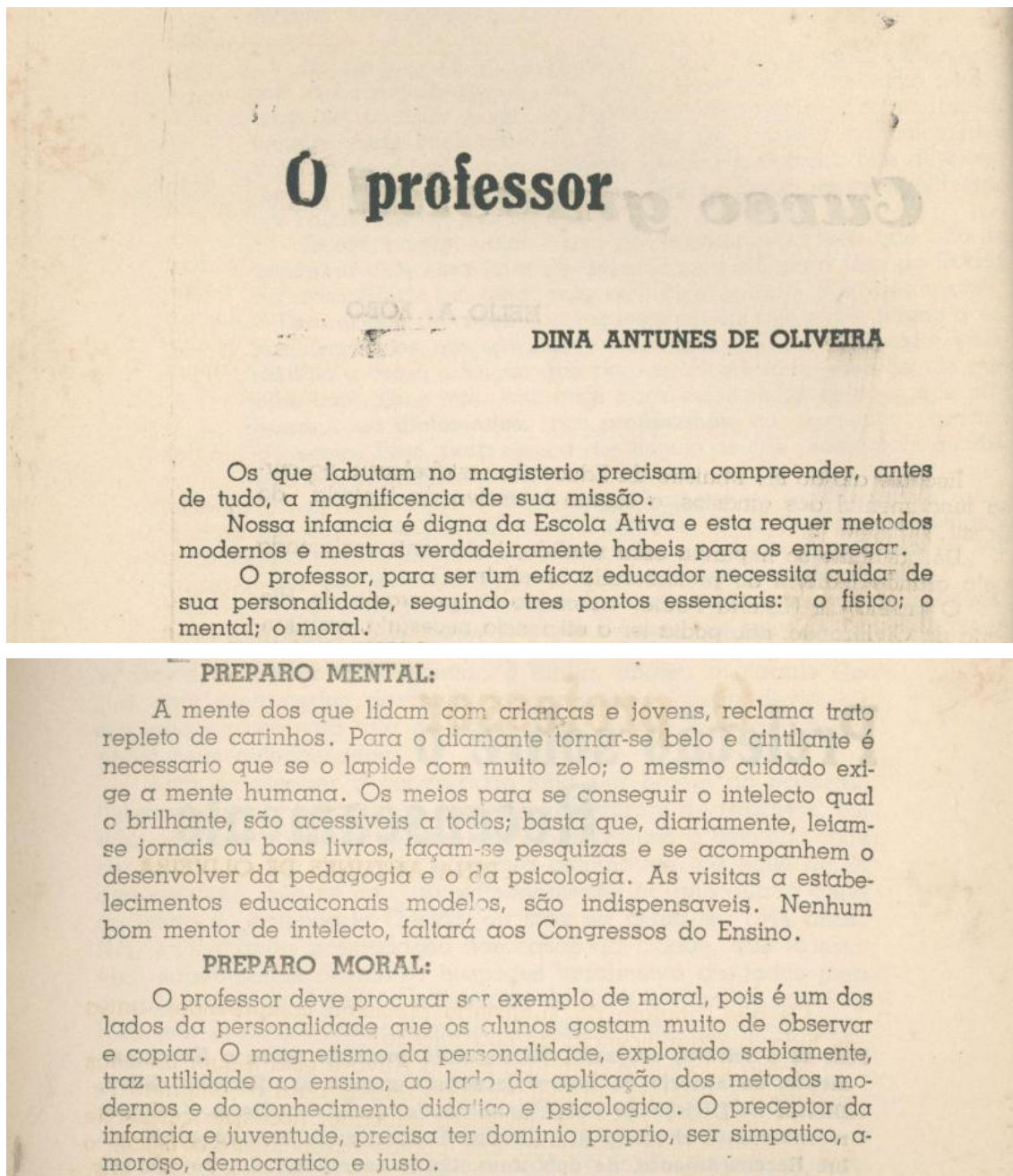
A noção de “personalidade integral” do professor sugere um modelo de educador que se considera um exemplo e um guia para os alunos. Ao afirmar que o professor deve cuidar de todos esses aspectos, Oliveira destaca a ideia de que a educação deve ser holística, visando não apenas a transmissão de conhecimentos técnicos, mas também a formação de valores, atitudes e habilidades emocionais que se refletem no processo educativo. Essa perspectiva é fundamental na formação de uma identidade profissional que valoriza o professor como um ser humano completo, não apenas um transmissor de informações.

O alinhamento com a Escola Ativa implica um método que favorece a participação ativa do aluno na construção do conhecimento, o que contrasta com métodos de ensino mais tradicionais e centrados no professor. A Escola Ativa promove ambientes educativos em que os alunos são protagonistas de seu aprendizado, estimulando a curiosidade, a experimentação e a autonomia. A afirmação de que “nossa infância é digna da Escola Ativa” reafirma a crença na importância de adaptar a educação às necessidades e características específicas das crianças, sugerindo um comprometimento com a individualidade e o respeito pelo desenvolvimento infantil.

Além disso, a ênfase em “métodos modernos e mestras verdadeiramente hábeis” ressalta a importância da formação continuada e do aprimoramento de práticas pedagógicas. Isso sugere que um bom professor deve ser constantemente atualizado e capacitado, capaz de aplicar técnicas inovadoras que atendam ao contexto e demandem uma leitura crítica e dinâmica da realidade educacional. Dessa forma, o texto de Dina Antunes de Oliveira não só reflete os ideais pedagógicos de seu tempo, mas também propõe um debate sobre a essência do ensino e a importância do professor como agente

crítico e formador da sociedade, cuja atuação é fundamental para o desenvolvimento não só do aluno, mas da educação e da cultura como um todo.

Imagem 04 - “O professor”, de Dina Antunes de Oliveira.



Fonte: Revista de Educação de Goyaz, 1940, nº11, vol janeiro – abril, p. 10-11, arquivo pessoal da Prof.^a Dra. Michelle Castro Lima.

A saúde física do professor é apontada como um fator crucial, especialmente devido à prevalência de doenças nervosas que, segundo a autora, são frequentemente causadas pela inadequação ou falta de aplicação de métodos eficazes de ensino. No

âmbito moral, Dina Antunes ressalta a necessidade de atenção à própria personalidade e aparência, incluindo o modo de vestir. Ela observa que “a psicologia condena o uso de cores muito vivas, a bem dos débeis mentais” (Revista de Educação de Goiás, 1940, p. 11), demonstrando preocupação com o impacto que as escolhas do professor podem ter sobre seus alunos. Além disso, o preparo moral inclui o cuidado com a linguagem utilizada, tanto com os alunos quanto com os colegas, reforçando a ideia de que o professor deve ser um modelo de conduta.

Essa visão articula o papel da professora como uma educadora integral, responsável não apenas pelo ensino de conteúdos, mas também pelo impacto que sua postura e personalidade têm no ambiente educacional.

Os ideários da revista de Educação, durante o período da década de 1940, refletem uma visão progressista e integral do papel do educador, especialmente no que tange à figura da professora como uma educadora responsável por não apenas transmitir conteúdos, mas também por moldar o ambiente educacional através de sua postura e desenvolvimento pessoal. Essa concepção é profundamente influenciada pelos princípios da Escola Nova, que buscavam uma abordagem mais humanista e centrada no aluno, valorizando o desenvolvimento físico, moral e intelectual de maneira integrada. O texto reflete uma compreensão ampla e exigente do papel docente, alinhada ao contexto da Escola Nova, que valoriza a integração entre o desenvolvimento físico, moral e intelectual no processo educativo.

Em contrapartida, os ideários que circularam entre 1930 e 1944, especialmente no Brasil, foram marcados por uma diversidade de influências, entre elas o positivismo e o nacionalismo, que muitas vezes favoreceram uma educação mais rígida e autoritária. Durante esse período, a educação foi muitas vezes encarada como um meio de formação de cidadãos que se encaixava em ideais de ordem e progresso, refletindo um alinhamento com os valores do Estado. A educação era bastante pautada pela disciplina e pela adoção de métodos tradicionais de ensino, onde a figura do professor era muitas vezes mais autoritária e centralizadora.

3.3.2 Formação e prática docente feminina no ensino primário

Tratamos até então de uma concepção de ser professora e ser mulher marcada por um modelo estabelecido. No entanto, é preciso considerar as dissonâncias e as vozes contra-hegemônicas dessas mulheres ao ocuparem, também, espaços públicos. Apesar de

existir algumas produções femininas até o século XX, de acordo com Almeida (1998), foi apenas no século XX que as mulheres começaram a conquistar visibilidade por meio de produções autorais, como livros e manifestos. Esse cenário foi impulsionado por uma mídia mais ativa, pela mobilização de movimentos sociais, pela publicação de revistas voltadas para o público feminino e pelos recenseamentos realizados no período. Esses fatores abriram caminhos para que as mulheres começassem a ocupar espaço no mercado de trabalho.

Almeida (1998) também afirma que, nesse período, o trabalho feminino deixou de ser atribuído exclusivamente a conceitos como vocação ou missão. Em vez disso, tornou-se uma resposta às demandas econômicas do século XX, não apenas como uma profissão, mas como uma forma de garantir independência financeira e participar do sustento familiar.

Por fim, a autora aponta que as transformações nas relações de trabalho docente estiveram diretamente ligadas às mudanças nas estruturas patriarcais, que reconfiguraram as dinâmicas sociais do século XX. O magistério, nesse contexto, destacou-se como uma oportunidade para que as mulheres alcançassem maior estabilidade econômica e reconhecimento social, diferenciando-se de outras opções profissionais disponíveis à época. Para compreender a escolha dos artigos iremos apresentar um quadro com os artigos por edição que irão copor essa discussão. Para incluir nessa quadro utilizamos como critério os artigos, imagens que retratavam a mulher ou a professora. Além disso selecionamos os artigos assinados por mulheres.

Quadro 03 - Seleção de material para compor a 2ª Categoria de análise

Revista	Título	Autor
1937, nº 1, setembro-outubro	"Problema da instrução Primária"	Dr. Manoel Gomes Pereira
	"Pela Instrução"	Ophelia S. do Nascimento Monteiro
	"A motivação da aprendizagem"	A. M. Aguayo
1937, nº 2, novembro-dezembro	"O primeiro congresso de Educação em Goiás"	—
	"Trecho do discurso de despedida"	Prof. Gentil Augusto Lino
	"Algumas teses apresentadas no Congresso"	Prof. Gentil Augusto Lino
	"Literatura Infantil"	Maria Paula Fleury de Godoy
	"Novo rumo à Escola Primária em Goiás"	Graziela Felix de Sousa
1938, nº3, maio – junho	"Fatos e iniciativas"	—

1938, n° 4, agosto-setembro	"A edificação escolar"	–
1938, n° 5, julho-outubro	"Um expressivo discurso do interventor Pedro Ludovico"	Pedro Ludovico
	"A instalação do 2° Congresso de Educação"	–
	"Minhas visitas ao Grupos Escolares"	G. Augusto Lima
	"O interesse na vida da criança"	Conceição Vieira Teixeira
1939, n° 7, julho-agosto	–	–
1939, n° 9, novembro-dezembro	"Programas do Ensino na Escola Nova"	Amalia Hermano Teixeira
	"Organizações das classes primarias"	Cristina Dias
	"Programa das E. Complementares"	–
1940, n° 10, janeiro-abril	"Educação moderna"	Genezu de Castro e Silva
1940, n° 11, maio-agosto	"Comportamento ou conduta"	Maria França Gonçalves
	"Os problemas aritméticos na Escola Nova"	Lidia Geralda Rossi Arantes
	"Programa do Ensino Normal"	–
1940, n° 13, novembro-dezembro	"Ensino da história"	Lucy Gonzaga Siqueira
	"Personalidade do Professor"	Alice Aquino
	"Educar"	Maria M. Saldanha
1941, n° 16 e 17, julho-dezembro	"Tratamento da preguiça"	Délia de Salles Marques
	"Discurso pronunciado em Corumbáiba na data em que foi comemorada a instalação do Grupo Escolar da mesma cidade"	Nair Bragança
1944, n° 21, outubro 1943-junho 1944	"A frequência regular à escola. O problema da deserção escolar. A assistência aos alunos. Transporte, Internato e semi-internatos"	Alfredo de Faria Castro
	"Instrução e Educação"	Vera de Oliveira Ribeiro

Fonte: Elaborado pela autora.

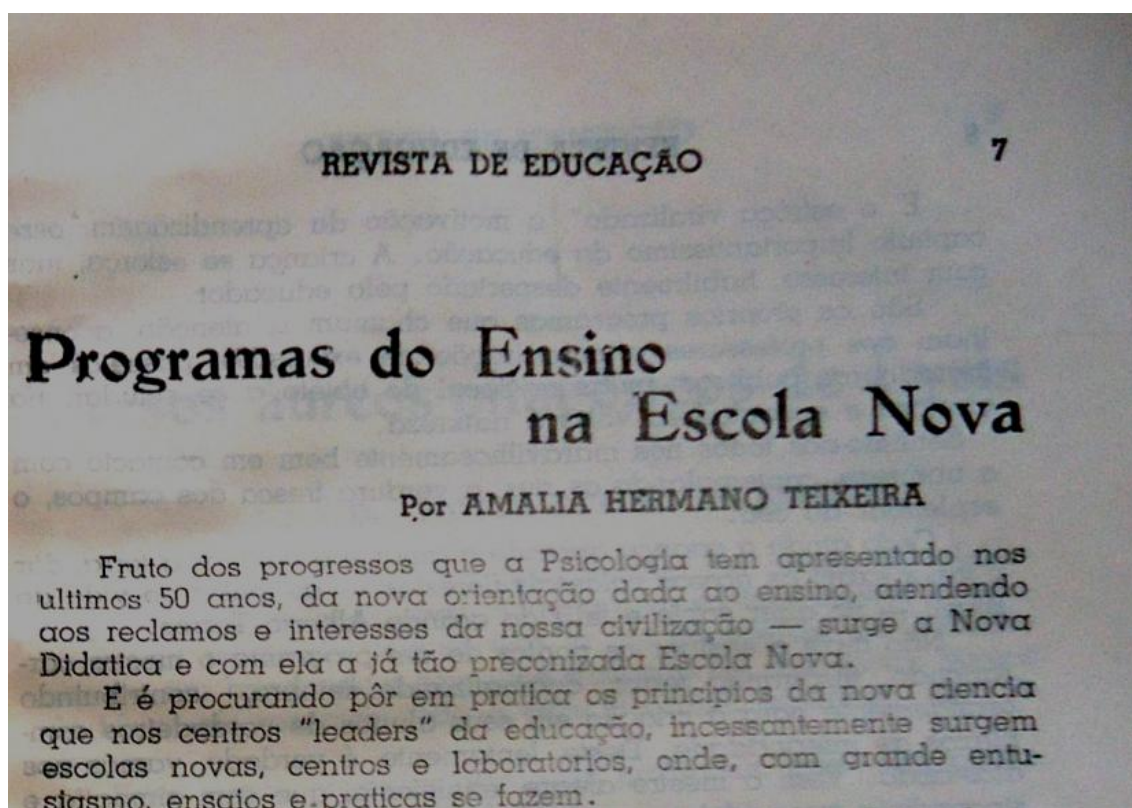
Essas mulheres reproduzem padrões, mas não apenas se conformam a eles, elas se posicionam, participam politicamente no bojo educacional. O texto de Maria Luiza Nogueira, na edição n°. 4 de 1938, a autora argumenta que “é necessário que a educadora possua dotes e capacidades intelectuais, morais e até físicas para captar a simpatia de seus alunos [...]” (Revista de Educação de Goiás, 1938, p. 15), domínios que ultrapassam o domínio de cuidadora e da maternidade. Ao trazer para a discussão essas capacidades, que abrangem domínios intelectuais e éticos, o texto posiciona à docência em um campo

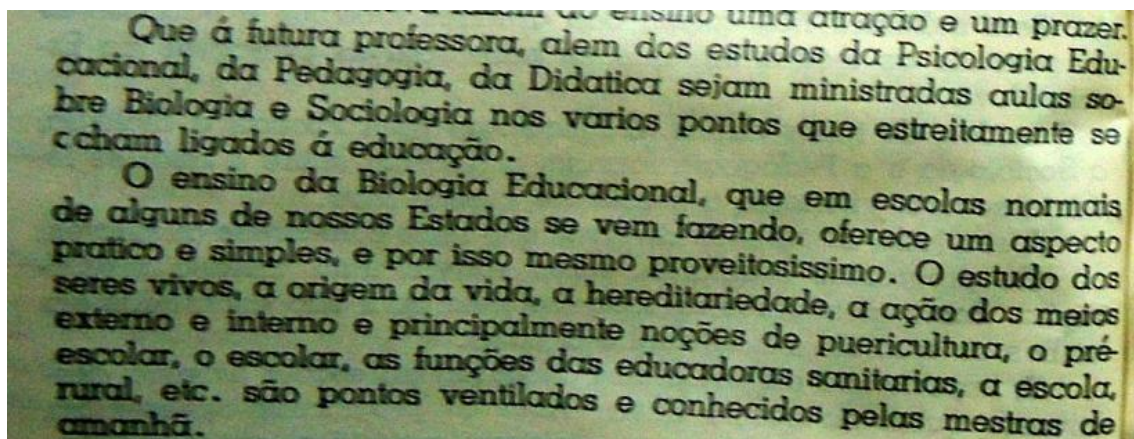
que ultrapassa o ideal maternal e se insere em uma esfera de responsabilidade profissional e cultural mais ampla.

Da mesma forma, o texto “Programas do Ensino na Escola Nova”, na edição n.º 9 de 1939, aborda a incorporação de novos saberes à educação infantil, como os conhecimentos provenientes da psicologia, biologia, sociologia e pedagogia. A autora, Amália Hermano Teixeira, enfatiza a necessidade de uma formação abrangente para as futuras professoras, que vá além dos estudos tradicionais da Pedagogia e Didática. Segundo ela, é fundamental incluir disciplinas como Biologia e Sociologia na formação docente, especialmente nos aspectos relacionados à educação:

Que à futura professora, além dos estudos da Psicologia Educacional, da Pedagogia, da Didática sejam ministradas aulas sobre Biologia e Sociologia nos vários pontos que estreitamente se acham ligados à educação. [...] O estudo dos seres vivos, a origem da vida, a hereditariedade, a ação dos meios externo e interno e principalmente noções de puericultura, o pré-escolar, o escolar, as funções das educadoras sanitárias, a escola rural, etc. são pontos ventilados e conhecidos pelas mestras de amanhã (Revista de Educação de Goiás, 1939, p. 8).

Imagem 05 - Revista de Educação de Goiás, n.º 9 de 1939, novembro-dezembro. “Programa do ensino na Escola Nova”, de Amália Hermano Teixeira





Fonte: Revista de Educação de Goyaz, 1939, nº09, vol. novembro – dezembro, p.7-8, arquivo pessoal da Prof.^a Dra. Michelle Castro Lima.

Essa abordagem reflete os princípios da Escola Nova, que buscava modernizar os processos educacionais, integrando conhecimentos científicos e humanísticos ao currículo das professoras. Ao propor o estudo da puericultura e de temas ligados à biologia e sociologia, Teixeira destaca a importância de compreender o desenvolvimento infantil de forma holística, considerando aspectos físicos, sociais e culturais. Além disso, ao incluir temas como escola rural e educadoras sanitárias, evidencia-se a intenção de preparar as professoras para responder às demandas sociais e sanitárias do período, reforçando o papel da educação como agente de transformação.

Essa visão aponta para a necessidade de uma formação que transcenda os papéis afetivos e biológicos frequentemente associados às mulheres, enfatizando a relevância de competências técnicas e intelectuais que consolidam a professora como uma agente de transformação e de liderança no processo educativo. Assim, a professora não é apenas uma extensão do lar, mas uma figura central no campo público da educação, exercendo um papel que articula cuidado, conhecimento e formação cidadã.

No início do século XX, o Brasil vivenciou um movimento de renovação educacional influenciado pelos ideais da Escola Nova, que propunha métodos pedagógicos centrados na criança e na formação integral do indivíduo. Nesse contexto, emergiu uma concepção higienista na educação, que associava a promoção da saúde física e moral ao ambiente escolar. As professoras desempenharam um papel fundamental na propagação dessas novas propostas, atuando como agentes disseminadoras de práticas higiênicas e valores republicanos.

A formação de professoras para os anos iniciais da escolaridade intensificou-se nas décadas seguintes, com a criação de escolas normais e cursos de pedagogia que

incorporavam os princípios da Escola Nova. Essas instituições enfatizavam a importância de métodos modernos e da preparação das mestras para empregar tais métodos. A formação docente passou a incluir não apenas conteúdos acadêmicos, mas também aspectos relacionados à saúde física, mental e moral, refletindo a preocupação com a higienização e a moralização da sociedade por meio da educação.

Em Goiás, esse movimento não foi diferente. O estado acompanhou as tendências nacionais, implementando reformas educacionais que visavam à modernização do ensino e à formação de um cidadão alinhado aos ideais republicanos. As professoras goianas foram preparadas para atuar conforme os princípios da Escola Nova, incorporando práticas higienistas em suas rotinas pedagógicas e reforçando a concepção de saúde que precisava ser divulgada nos princípios de educação. Essa formação abrangente das docentes incluía cuidados com a saúde física, mental e moral.

A concepção higienista na educação brasileira do período estava intrinsecamente ligada ao modelo de escola graduada que se consolidava no país. As escolas graduadas, caracterizadas por uma organização seriada e disciplinar, incorporaram práticas higienistas como parte de sua estrutura pedagógica, visando não apenas à instrução acadêmica, mas também à formação moral e física dos alunos. As professoras, nesse cenário, eram vistas como responsáveis por inculcar hábitos saudáveis e valores morais nas crianças, atuando como mediadoras entre o ideal republicano e a população em formação.

Em síntese, a figura da professora no Brasil do início do século XX foi central na propagação das novas propostas educacionais e da concepção higienista promovida pela Escola Nova e pelo modelo de escola graduada. Em Goiás, esse movimento refletiu as tendências nacionais, com as professoras desempenhando um papel crucial na disseminação dos ideais republicanos e na promoção da saúde e moralidade por meio da educação.

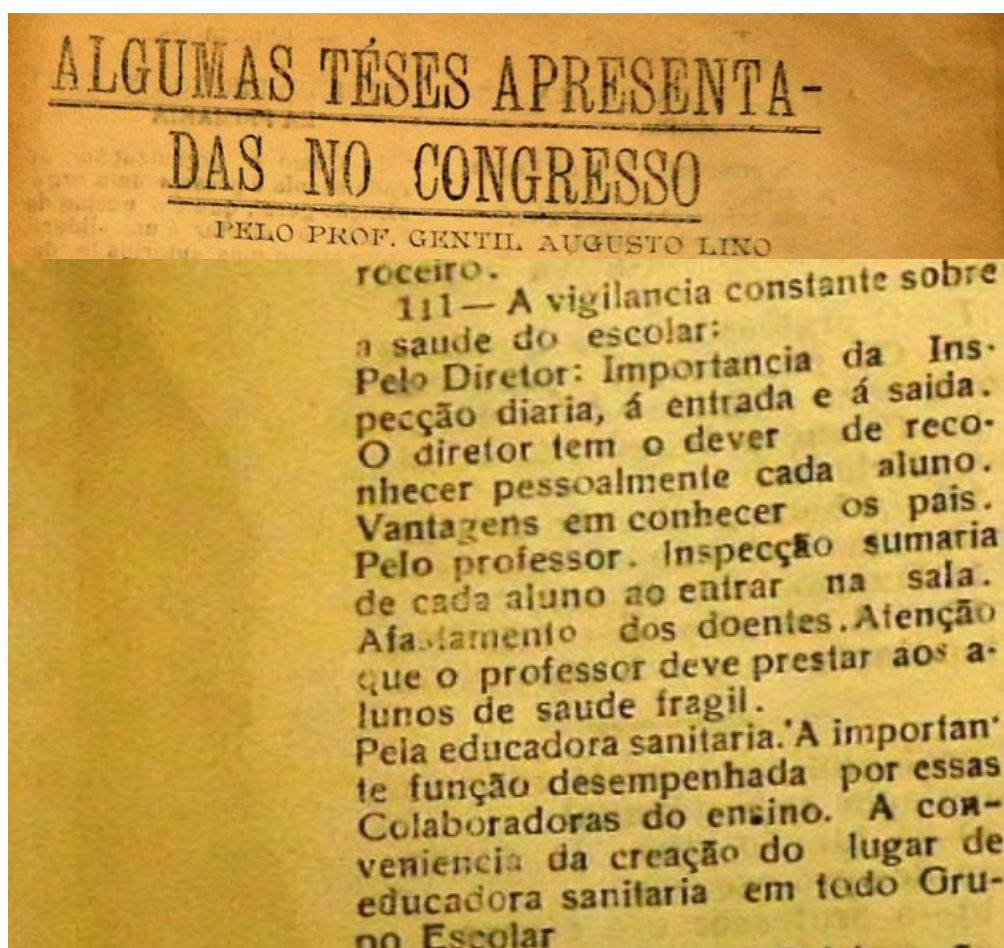
O período da introdução da Escola Nova no Brasil trouxe transformações significativas no sistema educacional, refletindo-se na estrutura das instituições de ensino e na formação de professoras. Essas mudanças foram especialmente marcadas por uma concepção higienista e disciplinadora, com ênfase na organização pedagógica e na saúde dos estudantes, como ilustrado em diversas publicações da época.

No artigo “Problema da Instrução Primária”, publicado na edição n.º 1 de 1937, o Dr. Manoel Gomes Pereira enfatiza a instrução primária como a base da educação e atribui às normalistas a responsabilidade de aplicar os ensinamentos adquiridos em sua

formação. Ele ressalta que as lições adquiridas no curso normal irão se transmutar em realidade adquirida pelas normalistas. Estas são responsáveis pela aplicação destas lições na educação das crianças. Assim, as mestras do curso normal devem dar o exemplo da própria vida “constituída de virtude e saber”.

No texto “Algumas Teses Apresentadas no Congresso”, na edição nº. 2 de 1937, Gentil Augusto Lino aborda a relevância da saúde escolar e sugere a criação do cargo de educadora sanitária em todos os grupos escolares. Ele descreve o papel dessas colaboradoras como essencial na vigilância da saúde das crianças, o que exemplifica a integração do higienismo à estrutura educacional. Essa proposta demonstra como a educação foi permeada por questões de saúde pública, aproximando escola e medicina preventiva.

Imagem 06 - “Algumas Teses Apresentadas no Congresso”, de Gentil Augusto Lino



Fonte: Revista de Educação de Goyaz, 1937, nº02, vol. novembro – dezembro, p. 27-30, arquivo pessoal da Prof.^a Dra. Michelle Castro Lima.

Na mesma linha, Dr. Borges dos Santos, no artigo “Higiene Infantil” publicado na edição n.º. 2 de 1937, detalha os cuidados com a saúde das crianças desde a infância, destacando aspectos do cuidado infantil. Conforme o autor:

O berço da criança deve ser disposto ao lado do leito da mulher que acaba de dar à luz, e seu quarto deve ser amplo, arejado. A alimentação do infante deve ser exclusivamente feita com leite materno [...]. Além disso a mulher deve cuidar especialmente de sua alimentação durante a amamentação (Revista de Educação de Goiás, 1937, p. 35).

Além disso, refere-se à alimentação e ao ambiente escolar:

[...] o edifício da escola, a previsão interna para a distribuição das salas de aula, a penetração da luz nos diferentes compartimentos, o asseio e conservação do prédio, a distribuição d'água pelo edifício, a colocação das fossas sanitárias, a insolação dos pátios de recreio, tudo isso a professora deve mencionar no seu relatório (Revista de Educação de Goiás, 1937, p. 36).

Ele cita que a importância de fatores como a iluminação, a limpeza e a distribuição de água nas escolas, evidenciando o papel das docentes como responsáveis não apenas pela educação acadêmica, mas também pela manutenção de condições sanitárias adequadas.

Já Cristina Dias, em “Organização das Classes Primárias”, publicado em 1939, sublinha a importância de agrupar e organizar as turmas com base nas capacidades das crianças, utilizando métodos como os testes de Binet e Simon. Essa prática era fundamental para identificar o “nível” em que cada estudante se encontrava, permitindo à professora adotar estratégias pedagógicas adequadas. Ela reforça que a docente deve criar um ambiente que promova o desenvolvimento físico, intelectual, moral e social dos alunos, alinhando-se aos ideais da Escola Nova, que propunha a centralidade do aluno no processo educativo.

Esses textos refletem a articulação entre os princípios da Escola Nova e uma visão higienista e moralizante da educação, em que as professoras desempenhavam papéis múltiplos: educadoras, agentes de saúde e formadoras de cidadãos republicanos. O modelo de escola graduada, com suas estruturas seriadas e disciplinadoras, foi o espaço onde essas ideias se materializaram, promovendo tanto a aprendizagem quanto a higiene e a ordem no ambiente escolar.

A formação docente e as práticas pedagógicas foram, portanto, moldadas por um ideal republicano que buscava não apenas instruir, mas também transformar a sociedade por meio da escola. Este movimento refletiu as aspirações de modernidade e progresso

do período, inserindo a educação no centro dos projetos políticos e sociais do Brasil republicano.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa revelou a complexidade das representações das mulheres no campo educacional goiano entre 1937 e 1944, explorando não apenas os conteúdos veiculados pela Revista de Educação de Goiás, mas também o contexto histórico, político e social que moldou tais representações. A análise histórica e documental realizada nos permitiu compreender como a educação foi utilizada como um instrumento de propagação de ideais cívicos, morais e higienistas, frequentemente associados ao papel social das mulheres, sobretudo no magistério.

A entrada do Brasil no século XX foi marcada pela queda das oligarquias agrárias e pela ascensão de uma classe mercantil que impulsionou a industrialização e a urbanização. Nesse contexto, a educação ganhou centralidade, com movimentos como o escolanovismo, que visavam modernizar o sistema educacional. A análise se concentra no período entre 1937 e 1944, examinando as mudanças sociais e educacionais desse tempo. Primeiramente, observa-se a relação entre sociedade e educação, destacando o impacto da transição política e cultural. Em seguida, foi discutido o papel da educação nas Constituições de 1933-1934 e 1937, com foco nas implicações legislativas e ideológicas. A análise também se volta para Goiás, explorando o panorama político e social local, além de como as dinâmicas de classe, gênero e família influenciaram a educação. Finalmente, foram abordadas as particularidades de Goiás, ligando-as às transformações educacionais e sociais do período.

As transformações ocorridas no período, marcadas pela consolidação do Estado Novo, evidenciam a tentativa do governo de centralizar e uniformizar as políticas educacionais, utilizando publicações pedagógicas como meio de controle e difusão de ideologias. Nesse cenário, as mulheres emergem como peças centrais no processo educacional, mas sob a ótica de um discurso que reforçava sua subalternidade e limitava sua atuação a espaços sociais previamente determinados, como o lar e a sala de aula, embora haja contrapontos não-hegemônicos.

A pesquisa também apontou que, embora a feminização do magistério tenha proporcionado um espaço de destaque para as mulheres no campo da educação, ela também perpetuou estruturas de desigualdade. A figura da professora primária foi associada a atributos como a docilidade, o cuidado e a moralidade, em detrimento de sua autonomia e capacidade crítica. Essas características refletiam não apenas as expectativas

sociais da época, mas também um projeto político que buscava moldar a sociedade a partir de valores conservadores e patriarcais.

A análise da presença da mulher na educação brasileira entre 1937 e 1944 exige uma abordagem abrangente, considerando seu papel na sociedade, o trabalho e o acesso à educação. Este período foi marcado pela segregação social e política das mulheres, que eram frequentemente confinadas ao lar e à maternidade, sendo vistas como inferiores e excluídas das esferas públicas. A compreensão da posição feminina na sociedade e na educação deve levar em conta as representações sociais e como as características femininas eram interpretadas no contexto histórico. A educação das meninas e dos meninos não pode ser vista como um processo único e linear, pois é influenciada por fatores como classe, etnia e raça, que impactam as práticas educacionais e as oportunidades disponíveis para cada grupo. Essa análise revela a complexidade das representações das mulheres nas revistas educacionais do período de 1937 a 1944, evidenciando que a figura da mulher discutida nesses textos é multifacetada e marcada por interseccionalidades significativas. Quando falamos da mulher que as revistas tratavam, é essencial considerar uma série de fatores que moldaram essas representações, tais como classe social, etnia, raça e o contexto socioeconômico do Brasil naquele período. Assim, é necessário compreender a diversidade de abordagens educacionais e as diferentes condições enfrentadas pelas mulheres neste período.

O uso da Revista de Educação de Goiás como fonte documental destacou a relevância dos impressos pedagógicos na construção de representações sociais e políticas. A revista, criada como parte das estratégias do governo para consolidar o projeto educacional do Estado Novo em Goiás, revelou-se um importante instrumento de análise para compreender as tensões entre modernização e conservadorismo, bem como os desafios enfrentados pela educação em um estado com limitações estruturais como Goiás.

Em síntese, a análise da Revista de Educação de Goiás revelou a relevância dessa publicação para a educação no estado, destacando não apenas seu papel na disseminação de ideias e práticas pedagógicas, mas também como as representações de gênero foram construídas nas páginas da revista. Através das edições selecionadas, foi possível perceber como a mulher era retratada, especialmente no contexto educacional, e como sua figura estava vinculada a conceitos de docência, formação e prática educativa. As categorias de análise adotadas permitiram uma compreensão mais aprofundada da construção das identidades femininas e dos papéis sociais das mulheres em Goiás, refletindo as dinâmicas sociais e culturais do período. Este estudo contribui para a

compreensão do papel da mulher na educação e oferece um olhar crítico sobre as formas de representação e sua influência nas transformações sociais e educacionais da época.

Na Revista de Educação de Goiás, é possível identificar contrapontos e perspectivas não-hegemônicas que desafiaram as normas dominantes da época, especialmente no que diz respeito ao papel da mulher na sociedade e na educação. Embora a revista tenha refletido, em grande parte, a visão tradicional de gênero, com a mulher predominantemente ligada ao papel de mãe e professora nos artigos e imagens divulgadas, algumas edições apresentaram abordagens que questionaram essa visão restrita. Artigos assinados por mulheres, por exemplo, trouxeram à tona perspectivas sobre a educação feminina e a importância da formação para além do espaço doméstico, propondo novas formas de protagonismo feminino na escola e na sociedade. Esses momentos revelam uma resistência às representações hegemônicas e indicam um movimento crescente de busca por reconhecimento e valorização das mulheres como agentes ativas na transformação educacional e social. Ao longo das edições analisadas identificamos mulheres que fogem ao estereótipo professora/mãe, mulheres que participaram ativamente da formação política e social das professoras como exemplo temos a professora Ophelia.

Durante o desenvolvimento desse trabalho, observamos que a história da educação das mulheres em Goiás ainda carece de maior aprofundamento. Apesar de avanços significativos na historiografia educacional, o tema permanece permeado por lacunas, especialmente no que diz respeito às experiências de mulheres negras, indígenas e das classes populares, cujas trajetórias ainda são invisibilizadas em muitos estudos. Esta pesquisa, portanto, busca contribuir para preencher essas lacunas, lançando luz sobre a pluralidade de experiências femininas e suas interações com o campo educacional.

Dessa forma, este estudo não apenas reforça a importância das investigações históricas sobre as mulheres na educação, mas também aponta para a necessidade de uma historiografia que abarque as múltiplas dimensões e contradições do passado. A utilização da perspectiva da Nova História, com seu foco em sujeitos e práticas historicamente marginalizados, revelou-se fundamental para ampliar as possibilidades de análise e interpretação, permitindo compreender como discursos e práticas educacionais moldaram e foram moldados pelas experiências femininas.

Este trabalho deixa como legado a necessidade de reflexão crítica sobre as heranças do passado educacional em nossa sociedade contemporânea. A presença feminina na educação continua marcada por desafios que remontam a esse período

histórico, sendo essencial que pesquisas futuras avancem na desconstrução de narrativas limitantes e na valorização da diversidade de experiências. Ao trazer as mulheres para o centro do debate histórico-educacional, espera-se não apenas resgatar suas trajetórias, mas também contribuir para a construção de um futuro mais equitativo no campo educacional e social.

Por fim, é importante reconhecer que os processos históricos analisados reverberam até os dias atuais, embora com nuances significativamente diferentes. A feminização do magistério ainda é uma marca presente no cenário educacional brasileiro, especialmente na educação básica, onde as mulheres continuam a desempenhar papel predominante. No entanto, desafios relacionados à desvalorização profissional, desigualdades salariais e a expectativa de que mulheres assumam funções de cuidado e afeto ainda refletem resquícios das representações construídas no período histórico analisado.

Apesar dos avanços conquistados, como o aumento da escolaridade feminina e sua presença em diversos espaços acadêmicos e políticos, as desigualdades de gênero permanecem evidentes. Essas desigualdades, muitas vezes estruturais, evidenciam como os discursos e práticas do passado ainda influenciam a construção de papéis sociais na contemporaneidade. Assim, esta pesquisa contribui para uma reflexão crítica sobre essas continuidades, reforçando a necessidade de revisitar o passado para entender e transformar o presente.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Giane E. S.; ALVES, Claudia M. C.. Educação escolar de mulheres negras: interdições históricas. **Revista Educação em Questão**, v. 41, n. 27, 2011, pp. 81-106. Disponível em <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=563959973005>. Acesso em maio de 2024.

ALMEIDA, Jane S.. **Mulher e educação: a paixão pelo possível**. São Paulo: Editora UNESP, 1998.

ALMEIDA, Jane S.. **Mulheres na educação: missão, vocação e destino? A feminização do magistério ao longo do século XX**. In: SAVIANI, Dermeval. O legado educacional do século XX no Brasil. Campinas, SP: Autores Associados, 2004, p. 59-108.

ALVES, Eduarda Carvalho de Castro. **A história das mulheres no Brasil: configuração do campo por meio da trajetória de Rachel Soihet (1970-210)**. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Programa de Pós-graduação em História, 2020.

ANDREOTTI, Azilde Lina. A administração escolar na era Vargas e no nacional desenvolvimentismo (1930 - 1964). **Revista HISTEDBR On-line**. Campinas/SP, nº especial, p.102–123, ago. 2006. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/22e/art8_22e.pdf. Acesso em jun. de 2024.

AZEVEDO, M. A. **A feminização do magistério no Brasil: contextos, limites e possibilidades**. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2004.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BARRA, Valdeniza Maria Lopes (Orgs.). **Estudos de história da educação de Goiás 1830-1930**. Goiânia: Ed. da PUC Goiás, 2011.

BARROS, Luitgarde Oliveira Cavalcanti. **Família e Sociedade em Goiás: 1850-1930**. São Paulo: Ática, 1984.

BARROS, Surya Pombo de. Escravos, libertos, filhos de africanos livres, não livres, pretos, ingênuos: negros nas legislações educacionais do XIX. **Educação e Pesquisa**, v. 42, n. 3, p. 591–605, 2016. Disponível em <https://doi.org/10.1590/S1517-9702201609141039>. Acesso em jun. de 2024.

BELTRÃO, Kaizô I.; ALVES, José Eustáquio D.. A reversão do hiato de gênero na educação brasileira no século XX. **Cadernos de Pesquisa**, v. 39, n. 136, p. 125–156, jan. 2009. Disponível em <https://doi.org/10.1590/S0100-15742009000100007>. Acesso em junho de 2024.

BLOCH, Marc. **Apologia da História ou o ofício de Historiador**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BRASIL. **Decreto-lei nº 4.244, de 9 de abril de 1942**. Lei orgânica do ensino secundário.

BRASIL. **Decreto-lei nº 3.200, de 19 de abril de 1941.** Dispõe sobre a organização e proteção familiar.

BRASIL. **Lei de 15 de outubro de 1827.** Manda criar escolas de primeiras letras em todas as cidades, villas e logares mais populosos do Imperio. Coleção de Leis do Império do Brasil - 1827, Página 71 Vol. 1. Parte I.

BRASIL. **Lei de 15 de outubro de 1827.** Manda criar escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/LIM/LIM..-15-10-1827.htm. Acesso em jun de 2024.

BRETAS, Genesco Ferreira. **História da educação pública em Goiás.** Goiânia, GO: CEGRAF/UFG, 1991.

BRZEZINSKI, Íria. **A formação do professor para o início da escolarização.** Goiânia: Ed. UCG/SE, 1987.

BURKE, Peter. A Nova História, seu passado e seu futuro. In: BURKE, Peter (org.). **A escrita da História: novas perspectivas.** Tradução de Magda Lopes - São Paulo: Editora UNESP, 1992.

CAMPOS, P. F. de S.; MUNIZ, Érico S.; CAMPOI, I. C. Mulheres, saúde pública e formação profissional na Era Vargas (1930-1945). **Cadernos de História da Educação, [S. l.]**, v. 22, n. Contínua, p. e180, 2023. DOI: 10.14393/che-v22-2023-180. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/che/article/view/68867>. Acesso em: 10 jan. 2025.

CAMPOS, Raquel Discini de. No rastro de velhos jornais: considerações sobre a utilização da imprensa não pedagógica como fonte para a escrita da história da educação. **Rev. bras. hist. educ.**, Campinas-SP, v. 12, n. 28, p. 45-70, 2012. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2238-00942012000100003&lng=pt&nrm=iso Acesso em: 28 mar. 2023.

CARVALHO, José Murilo de. Mandonismo, Coronelismo, Clientelismo: Uma Discussão Conceitual. **Dados**, Rio de Janeiro, v. 40, n. 2, 1997. Disponível em <https://doi.org/10.1590/S0011-52581997000200003>. Acesso em mar. 2023.

CHARTIER, Roger. **A história cultural. Entre práticas e representações.** Lisboa: DIFEL, 1990.

CHARTIER, Roger. O Mundo como Representação. **Estudos Avançados**, v. 11, n. 05, p. 173-191, 1991. Disponível em <https://www.revistas.usp.br/eav/article/view/8601>. Acesso em mar. 2023.

CHAUL, N. F. **Caminhos de Goiás: da construção da decadência aos limites da modernidade.** 2. ed. Goiânia: UFG, 2001.

CHEREM, Livia Mara Teixeira. **A mulher segundo o Código Civil de 1916.** Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Direito). Universidade de Brasília, Brasília, 2019.

DEL PRIORE, Mary (org.). **História das Mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto/Ed. UNESP, 2017.

DEL PRIORE, Mary. **Histórias e conversas de mulher**. 2. ed. São Paulo: Planeta, 2014.

DUTRA E SILVA, Anderson; DUTRA E SILVA, Sandro. A natureza e a modernidade urbana de Goiânia nos discursos da cidade símbolo do Oeste brasileiro (1932-1942). **História Crítica**, n. 79, 2019. Disponível em <https://doi.org/10.7440/historcrit74.2019.04>. Acesso em mar. 2023.

FARIA FILHO, Luciano Mende de. **Dos pardieiros aos palácios: forma e cultura escolar em Belo Horizonte (1906/1918)**. 2 ed. Uberlândia: EDUFU, 2014.

SAVIANI, Dermeval. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil**. 6. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2021.

FAUSTO, Boris. **História do Brasil**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1995.

FERREIRA, Marcélia Gomes. **Educação e participação feminina na era Vargas**. 2021. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em História. Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2021. Disponível em: <http://tede2.pucgoias.edu.br:8080/handle/tede/4713>. Acesso em jan. 2025.

FRANÇA, Fabiane Freire; CEZARI, Kelly Priscilla Lóddo; CALSA, Geiva Carolina. Nova proposta de educação na primeira república brasileira: a co-educação dos sexos. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 27, p. 127 –142, 2007. Disponível em https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/5006/art10_27.pdf. Acesso em junho de 2024.

FREITAS, Mário A. Teixeira de. **O ensino primário brasileiro no decênio 1932-1941**. Rio de Janeiro-RJ: Serviço Gráfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 1946.

FREYRE, Gilberto. **Casa grande e senzala: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal**. 48ª ed. Recife, Pernambuco-Brasil, Editora Global, 2003.

GHIRALDELL JUNIOR, Paulo. **História da educação brasileira**. São Paulo: Cortez, 2006.

GOIÁS. **Decreto nº 3.482, de 12 de 1933**. Creação de um órgão oficial do ensino que ventile as questões pedagógicas contemporâneos e dê curso a tôdas as resoluções oficiais. Goiânia, GO, 1933.

HOLANDA, Sérgio Buarque de. **Raízes do Brasil**. 27ª ed. São Paulo, SP: Companhia das Letras, 2014.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Sinopse preliminar do censo demográfico**, 1940. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/biblioteca-catalogo?view=detalhes&id=7314>. Acesso em jan. 2024.

- KETZER, Patricia. Como pensar uma epistemologia feminista? Surgimento, repercussões e problematizações. **Argumentos Revista de Filosofia**, v. 9, n. 18, 2017. Disponível em <http://repositorio.ufc.br/handle/riufc/32159>. Acesso em maio de 2024.
- KUHN, Thomas S. **A estrutura das revoluções científicas**. 2. ed. Tradução Beatriz Vianna Boeira e Nelson Boeira. São Paulo: Perspectiva, 1987.
- LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas 2003.
- LE GOFF, Jacques. **História e Memória**. 7.^a ed. Campinas/SP: Editora Unicamp, 2013.
- LEAL, Victor Nunes. **Coronelismo, enxada e voto: o município e o regime representativo no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.
- LIMA, Michele C.. A feminização do magistério: o lugar da mulher como professora no Triângulo Mineiro e Alto Paranaíba. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 20, n. 67, p. 1706-1732, 2020. Disponível em <http://doi.org/10.7213/1981-416X.20.067.DS10>. Acesso em maio de 2024.
- LOURO, Guacira L.. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. 16 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.
- LOURO, Guacira Lopes. Mulheres na Sala de aula. In: DEL PRIORE, Mary (org.). **História das Mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto/Ed. UNESP, 2017.
- LUCA, Tania Regina de. Fontes impressas: história dos, nos e por meio dos periódicos. In: PINSKY, Carla Bassanezi(Org.). **Fontes históricas**. São Paulo: Contexto, 2008, p. 111-154.
- MACHADO, Carlos Eduardo Dias. **População negra e escolarização na cidade de São Paulo nas décadas de 1920 e 1930**. Dissertação (mestrado). Programa de Pós-Graduação em História Social. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo – USP. São Paulo, 2009.
- MARQUES, Teresa Cristina de Novaes. A mulher casada no Código Civil de 1916. Ou, mais do mesmo. **T.E.X.T.O.S DE H.I.S.T.Ó.R.I.A. Revista do Programa de Pós-graduação em História da UnB.**, v. 12, n. 1-2, p. 127–144, 2009. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/textos/article/view/27866>. Acesso em jul. 2024.
- MARQUES, Teresa Cristina de Novaes; MELO, Hildete Pereira de. Os direitos civis das mulheres casadas no Brasil entre 1916 e 1962: ou como são feitas as leis. **Revista Estudos Feministas**, v. 16, n. 2, p. 463–488, 2008. Disponível em <https://doi.org/10.1590/S0104-026X2008000200008>. Acesso em jul. 2024.
- NAGLE, Jorge. **Educação e sociedade na Primeira República**. Rio de Janeiro: Fundação Nacional de Material escolar, 1976.
- NUNES, Sebastião. **História Econômica de Goiás**. Goiânia: Editora UFG, 1995.
- OLIVEIRA, Luiz Antonio de ; NASCIMENTO, Rita Gomes do. Roteiro para uma história da educação escolar indígena: notas sobre a relação entre política indigenista e

educacional. **Educação & Sociedade**, v. 33, n. 120, p. 765–781, jul. 2012. Disponível em <https://doi.org/10.1590/S0101-73302012000300007>. Acesso em jun. de 2024.

OSTOS, N. S. C. D.. A questão feminina: importância estratégica das mulheres para a regulação da população brasileira (1930-1945). **Cadernos Pagu**, n. 39, p. 313–343,. 2012. Disponível em <https://doi.org/10.1590/S0104-83332012000200011>. Acesso em maio de 2024.

PALMA FILHO, João C. **Pedagogia cidadã**. Cadernos de Formação. História da Educação. 3. ed. São Paulo: PROGRAD/UNESP- Santa Clara Editora, 2005. p. 61-74.

PERALTA, Deise Aparecida. Mulheres, matemática e a proposta curricular das "escolas de primeiras letras": uma perspectiva da ética discursiva habermasiana. **Ciência & Educação (Bauru)**, v. 28, p. e22016, 2022. Disponível em <https://doi.org/10.1590/1516-731320220016>. Acesso em jun. 2024.

PEREIRA, Alan Ricardo Duarte; ROCHA, Juliano Guerra; ALBUQUERQUE, Suzana Lopes de. Ler e escrever em Goiás entre os séculos XVIII e XIX. **Revista Humanidades e Inovação**, v. 11, n.1, 2024. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadesinovacao/article/view/9286>. Acesso em jan. 2025.

PINTO, Rubia-Mar Nunes. Caminhos cruzados: a cidade e a escola na história da educação em Goiás na Primeira República. In: BARRA, Valdeniza Maria Lopes (Orgs.). **Estudos de história da educação de Goiás (1830-1930)**. Goiânia: Ed. da PUC Goiás, 2011, p. 239-262.

RAGAZZINI, Dario. Para quem e o que testemunham as fontes da História da Educação? **Educar**, Curitiba, n.18, p.13-28. 2001. Disponível em <https://www.scielo.br/j/er/a/stdS9BXTz783zPQkKvcFCsF/?format=pdf>. Acesso em: 28 mar. 2024.

RAGO, Margareth. **Do cabaré ao lar: a utopia da cidade disciplinar e a resistência anarquista. Brasil 1890-1930**. 4 ed. São Paulo: Terra e Paz, 2014.

RENK, V. E.; MASCHIO, E. C. F.. Magistério imigrante: professores e professoras nas Colônias Eslavas e Italianas no Paraná (1878-1938). **Educar em Revista**, v. 39, p. e87089, 2023. Disponível em <https://doi.org/10.1590/1984-0411.87089>. Acesso em maio de 2024.

RIBEIRO, Darcy. **O Povo Brasileiro: A Formação e o Sentido do Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

RIBEIRO, Miriam Bianca Amaral. Ofélia Sócatos do Nascimento Monteiro (1900-1986). In: VALDEZ, Diane (org). **Dicionário de educadores e educadoras em Goiás: séculos XVIII – XXI**. Goiânia: Editora Imprensa Universitária, 2017, p. 487-490.

RIBEIRO, Paulo. R. M.. História da educação escolar no Brasil: notas para uma reflexão. **Paidéia (Ribeirão Preto)**, n. 4, p. 15–30, fev. 1993. Disponível em <https://doi.org/10.1590/S0103-863X1993000100003>. Acesso em jun. de 2024.

SAFFIOTI, Heleieth. **A Mulher na Sociedade de Classes: Mito e Realidade**. São Paulo: Quatro Artes, 1969.

SANTANA, Marco Antônio. **Representações de preceptoras na obra de Mário de Andrade – conto e romance**. Tese (doutorado). Universidade Federal de Uberlândia, Pós-graduação em Educação, 2022. Disponível em: <http://doi.org/10.14393/ufu.te.2022.627>. Acesso em jun. de 2024.

SANT'ANNA, Thiago Fernando. **Gênero, história e educação: a experiência de escolarização de meninas e meninos na Província de Goiás (1827 – 1889)**. 2010. Tese (Doutorado em História). Programa de Pós-Graduação em História, Universidade de Brasília, Brasília, 2010.

SANTOS, Ekristayne Medeiros de Lima. A Revista de Educação do Estado de Goiás: primeira fase (1937-1944). In: **Anais do XVIII Simpósio Nacional de História**, Florianópolis/SC, 2015. Disponível em http://www.snh2015.anpuh.org/resources/anais/39/1427814230_ARQUIVO_TRcompleto2015.pdf. Acesso em abr. 2023.

SANTOS, Saionara Bonfim; VIEIRA, Cristina Maria Coimbra; CAVALCANTI, Vanessa Ribeiro Simon. A relevância social e política da história das mulheres no Brasil. **Cadernos CEDES**, v. 44, n. 122, p. 6–16, jan. 2024. Disponível em <https://doi.org/10.1590/CC271171>. Acesso em jun. de 2024.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2021.

SCHWARTZMAN, Simon; BORMENY, Helena M. B.; COSTA, Vanda Maria R.. **Tempos de Capanema**. São Paulo: Paz e Terra, Fundação Getúlio Vargas, 2000.

SIMAS, Hellen Cristina P.; PEREIRA, Regina Celi M. Desafios da educação escolar indígena. **Revista Escrita – PUC-rio**. Disponível em <https://doi.org/10.17771/PUCRio.escrita.16373>. Acesso em jun. de 2024. TASSINARI, Antonella Maria Imperatriz. A educação escolar indígena no contexto da antropologia brasileira. **A Ilha - Revista de Antropologia**, Florianópolis, v. 10, n. 1, p. 217-245, 2008.

STASCXAK, F. M.; SALES, M. J. F. S. e. Educação feminina no Brasil: o que dizem as pesquisas publicadas no Portal da Capes (2015-2019). *Práticas Educativas, Memórias e Oralidades*. *Rev. Pemo*, v. 2, n. 2, p. 1–15, 2020. DOI: 10.47149/pemo.v2i2.3598. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/revpemo/article/view/3598>. Acesso em: 20 dez. 2024.

VALDEZ, Diane; BARRA, Valdeniza Maria Lopes da. História da educação em Goiás: estado da arte. **Revista de Educação Pública**, Cuiabá, v. 21, n. 45, p. 105-125, 2012. Disponível em <http://repositorio.bc.ufg.br/handle/ri/12734>. Acesso em junho de 2024.

VALDEZ, Diane; BARRA, Valdeniza Maria Lopes da. História da educação em Goiás: estado da arte. *R. Educ. Públ.*, Cuiabá, v. 21, n. 45, p. 105-126, abr. 2012. Disponível em http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2238-20972012000100007&lng=pt&nrm=iso. Acesso em dez. 2024.

VARTULI, Sílvia Maria Amâncio Rachi. **Por Mãos Alheias: usos sociais da escrita na Minas Gerais colonial**. 2014. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação. Universidade Federal de Minas Gerais, 2014. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1843/BUOS-9UGRKD>. Acesso em jan. 2025.

APÊNDICES

I. Quadro para seleção dos artigos por revista

Revista	Título	Categoria	Tema	Autor	Relação com a mulher	Observações
1937, nº 1, setembro-outubro	"Problema da instrução Primária"	02	O artigo apresenta a instrução primária como único meio educativo e ressalta a importância da formação do professorado de acordo com os ideais da escola moderna.	Dr. Manoel Gomes Pereira	As lições adquiridas no curso normal irão se transmutar em realidade adquirida pelas normalistas. Estas são responsáveis pela aplicação destas lições na educação das crianças. Assim, os mestres/as do curso normal devem dar o exemplo da própria vida "constituída de virtude e saber".	Grande parte dos artigos divulgados na revista apresenta uma ideia da infância distinta daquela em que se considera a criança como "mini" adulto. Mas como fase do desenvolvimento humano, com particularidades e complexidades que lhes são próprias.
	"Pela Instrução"	02	O texto coloca em evidência os esforços para o progresso da instrução primária, e ressalta a necessidade de transformações.	Ophelia S. do Nascimento Monteiro	As professoras recém diplomadas pela Escola Normal, ao assumirem uma classe, devem estar atentas para praticar os métodos mais modernos, incluindo "as ideias de progresso, as regras e ditames da pedagogia, da psicologia e da moderna didática".	
	"O crepúsculo da bondade"	03	O artigo demonstra a preocupação com a literatura infantil que possui como tema a violência, o crime e os feitos do herói americano, uma literatura que	Marilda Paulino	A autora, mãe, lê histórias ao seu filho, adoentado não suportava o quarto. Deve assim se preocupar com as histórias de literatura infantil que possuem como tema "romance de ódio". Na história que lia, a autora demonstra seu horror com "duas mulheres, destituídas de ternura e delicadeza, com uma 'san facon' ultra	

		"doura os instintos mais brutais, os sentimentos inferiores, familiarizando com o crime e o ambiente criminoso" (p. 38).		moderna e uma grosseria primitiva, disputam o amor do mesmo homem" (p. 38).
"A motivação da aprendizagem"	02	O artigo trata da relação entre o interesse da criança e as possibilidades de aprender partir daquilo que lhe motiva. O/a mestre/a é responsável por criar ambiente favorável à motivação	A. M. Aguayo	Para despertar o interesse do aluno, "a professora relaciona habilmente a aprendizagem da leitura com alguns interesses básicos da infância" (p. 52).
"Uma grande senhora"	01	Página dedicada ao enaltecimento de D. Gercina Borges Teixeira (esposa do então Governador do Estado), missionária de caridade e da educação.	–	Gercina Borges Teixeira como modelo a ser seguido pelas mulheres: exemplo de abnegação e civismo; "possuem todas as características de uma alta personalidade; no andar, na fala, nos gestos, sempre revela a argúcia de mulher intelectualizada, a todo momento de bom humor [...]. Como mãe exemplar, é bem um modelo que todas as mulheres deviam imitar. Seu esforço não se circunscreve somente ao lar; é

					irradiante, como expansiva é a simpatia de seu porte nobre e corajoso"	
1937, nº 2, novembro - dezembro	"O primeiro congresso de Educação em Goiaz"	01, 02	Trata das atividades desenvolvidas através das sessões do Congresso de educação no estado de Goiás.	-	Gercina B. Teixeira, aclamada como representante da mãe goiana no conclave educacional; dentre as medidas imediatas apresentadas no Congresso, encontra-se a criação de professora de educação física e o cargo de professora estagiária, assim como a criação do cargo de professora Assistente "para organizar a escrita do Grupo, dar aulas e cuidar do asseio da saúde de todos os alunos" (p. 10); Prevê-se a criação de "um curso de pedagoga prática para as professoras em exercício" (p. 10).	"É imprescindível que o professorado seja de escol, composto só de pessoas com decida vocação para o magistério. Todos sabemos que não se faz professor; nasce se professor. Sem a natural inclinação para o ensino ninguém será bom professor" (p. 25)
	"Trecho do discurso de despedida"	02	Trata do discurso de despedida proferido na sessão de encerramento do Congresso de Educação de Goiás.	Prof. Gentil Augusto Lino	O prof. Gentil se despede "das distintas educadoras com o afeto de irmãos [...]. Aqui chegastes, trazendo esta alegria contagiosa, as mãos cheias de mimosas delicadezas para repartir conosco a felicidade destes dias [...]. Bendito seja o vosso trabalho, modeladoras de consciências [...]. E lá, nos recônditos dos lares, tanto fastuosos, como humildes, as crianças estarão entoando hinos de louvor à sua querida escola, a casa do amor [...]; onde existem criaturas	

				que são todas carinho, atenção, sentimentos" (p. 15-16).
"Algumas teses apresentadas no Congresso"	02	Trata das disposições e modificações que devem ocorrer no sistema de ensino, como deve ser este do ponto de vista das crianças, dos professores e gestores.	Prof. Gentil Augusto Lino	Em uma das teses a respeito da vigilância a saúde escolar: "Pela educadora sanitária. A importante função desempenhada por essas colaboradoras do ensino. A conveniência da criação do lugar de educadora sanitária em todo Grupo Escolar" (p. 30).
"Literatura Infantil"	02	Trata da importância de livros infantis que veiculam história de Goiás e de Goiânia	Maria Paula Fleury de Godoy	A educadora deve "sustentar o interesse da criança e levá-la, através das histórias bem contadas, a adquirir, brincando, as noções de aritmética, de geografia, de língua pátria, de moral, de religião" (p. 32).
"Higiene Infantil"	03	Trata das medidas que devem ser tomadas no cuidado com a higiene infantil.	Dr. Borges dos Santos	O berço da criança deve ser disposto ao lado do leito da mulher que acaba de dar à luz, e seu quarto deve ser amplo, arejado. "A alimentação do infante deve ser exclusivamente feita com leite materno [...] (p. 35). Além disso a mulher deve cuidar especialmente de sua alimentação durante a amamentação. Na escola, "o edifício da escola, a previsão

					interna para a distribuição das salas de aula, a penetração da luz nos diferentes compartimentos, o asseio e conservação do prédio, a distribuição d'agua pelo edifício, a colocação das fossas sanitárias, a insolação dos pátios de recreio, tudo isso a professora deve mencionar no seu relatório" (p. 36)	
	"Novo rumo à Escola Primária em Goiás"	02, 03	Trata de um discurso proferido no Congresso com algumas sugestões sobre como proceder no progresso da educação goiana: criação de centros de aperfeiçoamento, biblioteca e visitas do inspetor.	Graziela Felix de Sousa	A autora mostra preocupação com a dificuldade de alfabetizar uma aluna: "A mãe [da aluna], certa vez, mandou pedir-me que tivesse muita paciência com sua filha, pois que a mesma aos quatro anos de idade fora vítima de couce de um animal a região frontal e que desde essa ocasião a menina se tornara meia passada" (p. 39).	

	"Finalidades da professora"	04, 03	Trata da preocupação não só com a saúde do aluno, mas também da professora.	Ruth R. Neddermeyer	<p>"Suas aulas serão sem eficiência alguma, pois, não se sentindo com saúde, ela se torna facilmente fadigada, irritada e impaciente" (p. 42). O preparo físico e moral da professora é objeto de primordial importância. "Colegas! Um grande fardo de responsabilidade pesa sobre os ombros daquela que vai educar crianças na escola primária. O futuro das crianças da escola primária está nas mãos da professora primária. [...] A professora sem saúde, não pode, com eficiência, transmitir aos seus alunos lições em condições de serem aprendidas. Grande influência sentirá a classe em que a professora irradia saúde e alegria. Deverá a professora observar com rigorosa atenção os preceitos de higiene [...]. A professora primária precisa ser preparada física e moralmente, para exercer a mais sublime e bela das vocações, a qual exige que se revista de muito amor e imensa paciência. A professora primária precisa ser preparada e educada para fim a que se destina, de condutora de caracteres e corações. [...] A professora primária precisa ser amável, alegre, e descer até a mentalidade e sensibilidade da criança [...]. A professora nervosa e impaciente,</p>	
--	-----------------------------	--------	---	---------------------	--	--

					grita e gesticula inutilmente. A professora deve ser calma, falar pausadamente e com entusiasmo, ter voz clara e dicção perfeita, para a audição e compreensão fácil dos alunos. [...] No seu preparo moral, a professora deve possuir conhecimentos sãos de respeito mútuo e procedimento irrepreensível. Seus atos serão de justiça e conduta tais que creio ser de muita importância no ensino primário. [...] Cabe então, à professora primária, a nobre e árdua tarefa de educá-las [as crianças], procurando conhecer e aperfeiçoar as aptidões e corrigir os defeitos. Eis, colegas, pequeno parecer da missão sublime de que reveste a professora primária de hoje, e as mães de amanhã, o aperfeiçoamento da obra prima da natureza, que são esses pequenos seres que nos cercam (p. 42-43).	
1938, n°3, maio-junho	"Fatos e iniciativas"	02	O texto trata das iniciativas educativas verificadas no estado de Goiás.	–	"Várias nomeações de professoras, derivadas do aumento de crianças matriculadas" (p. 11)	
	"Sábria resolução"	03	Trata da resolução de 10 de novembro de 1938, que institui nos programas de	Beatriz Albernaz	"Toda mulher precisa ter conhecimento de trabalhos manuais, assim como todo homem não pode deixar de conhecer o manejo do fuzil e tudo quanto se	

			ensino a inclusão do "trabalhos manuais".	relacione com a instrução militar. [...] Como esposa, mãe e professora posso falar, com conhecimento de causa, sobre este palpitante assunto. Sem possuir, ao menos, noções de trabalhos manuais a mãe de família não poderá experimentar um dos maiores encantos do lar, porque estará impossibilitada de ver, no arranjo de sua casa, qualquer coisa que revele as suas habilidades e o bom gosto. Pela mesma razão, ficará privada de empregar o seu tempo preciosa, aplicando na roupa de seu esposo, uma monograma ou emblema que o faça lembrar, a cada momento, a sua companheira dedicada. Não terá também, oportunidade de sentir o prazer de ter sido a autora do vestuário de seu querido filhinho, para quem uma roupinha nova constitui motivo de alegria indescritível. Uma dona de casa, por mais ilustrada que seja, não tendo conhecimento de trabalhos manuais, não conseguirá resolver, com facilidade e economia, certos problemas tão simples para a que tem a ventura de os possuir. Como professora sinto-me orgulhosa de viver transmitindo às minhas caras discípulas, o que, com prazer, aprendi durante a minha ditosa vida colegial" (p. 18).	
--	--	--	---	---	--

1938, n° 4, agosto-setembro	"A edificação escolar"	01, 02	O texto trata da necessidade de dotar as escolas da assistência de que necessitam e entusiasmar o professorado na prática da pedagogia moderna.	—	No Grupo Escolar Modelo de Goiânia, a diretora do educandário, Juliêta Fleuri, colocou seus esforços na assistência da criança pobre.	A revista apresenta uma fotografia de D. Gercina Borges Teixeira (p. 17), esposa do interventor federal, destacando-a como virtuosa;
	"Disciplina Escolar"	04	O texto corrobora com instruções ao professor/a para se manter a disciplina dos alunos.	Maria Luiza Nogueira	A autora do texto argumenta que "é necessário que a educadora possua dotes e capacidades intelectuais, morais e até físicas para captar a simpatia de seus alunos [...]. Mantenha o ambiente escolar alegre, trata as crianças com carinho, fazendo da escola um segundo lar" (p. 15).	
	"Excertos. Pela escola ativa"	03	Trata de aforismos acerca da educação infantil.	Firmino Costa	"A escola é uma mãe, Henrique. Ela levou de meus braços uma criança que balbuciava apenas, e agora restituiu forte, robusta, Boa e estudiosa" (p. 26)	
	"A obediência da criança"	03	Trata dos aspectos que regem a obediência da criança. Assim, a criança não consegue discernir racionalmente o bem e o mal, por isso é necessária uma	Maria U. M. Monteverde	"Muitos pais pareciam entender as influências nocivas do cinema atual e mais uma vez ouvimos nos lábios das mães, quando percebem, neles, resultados negativos, ao refletir-se nos gestos e brinquedos do filho a projeção de películas que assistiu [...], trata de levá-las à compreensão do perigo que implica mandar os filhos assistir fitas	

			razão que a guie na construção moral.		não selecionadas, dela solicita atenção materna" (p. 35)	
1938, n° 5, julho-outubro	"Um expressivo discurso do interventor Pedro Ludovico"	02, 04	Trata do discurso proferido por Pedro Ludovico, paraninfo da turma de normalistas de 1938.	Pedro Ludovico	A turma de normalistas era composta por onze estudantes, todas senhoritas; "Ides deixar o ambiente escolar para entra na vida prática. Quase todas, como é natural, se dedicarão ao magistério, à sagrada missão de educadoras. [...]São sérias e árduas as vossas responsabilidades na orientação instrutiva de cérebros que desabrocham [...]. Na cultura verdadeiramente intelectual é necessário evitar os excessos, os exageros, tendo-se em vida a sobriedade dos sentidos" (p. 6). "Assim procedente, mostrareis o vosso amor, a vossa dedicação pela incumbência que vos foi dada. [...] (p. 8)	"As relações entre o mestre e o discípulo devem ser fundadas sobre o amor" (p. 37).

	"Discurso pronunciado pelo sr. Dr. Colemar Natal"	04	Trata da transcrição do discurso pronunciado por Colemar Natal, por ocasião da colação de grau das normalistas do Colégio Santa Clara.	Colemar Natal	<p>"Porque a educação atual tem novos fundamentos, principalmente a educação da mulher. [...] E na educação da mulher quanto caminho percorrido! Quanta distância daqueles tempos em que à mulher se ensinava, apenas o indispensável para a vida mundana dos salões, dos teatros e das festas, dando-lhes assim uma visão errônea e parcial da vida, rendando-lhe os aspectos mais sérios, mais graves e complexos da existência, predispondo seu espírito a ouvis, apenas, galanteios e se deleitar na leitura de romances. À mulher hoje se ensina, principalmente, saber se defender, que das necessidades da vida, que das ciladas do erro e das ilusões" (p. 10). "E a metamorfose geral imposta pelas novas necessidades na vida e nos costumes sociais, atingiu em cheio a educação da mulher. Vós mesmas, eméritas educadoras, haveis de sentir no contanto diuturno, que a mentalidade feminina mudou muito. E é forçoso que, vós mesmo, sem abjurardes os santos princípios religiosos com que ministrais a educação, harmonizeis, quando possível esses princípios com os novos fins da missão social feminina" (p. 13-14). "[...] vosso papel tem sido e terá</p>	
--	---	----	--	---------------	--	--

					ainda de ser de alta relevância para formação da sociedade feminina goiana. [...] sois, como já fiz sentir alhures, as obreiras silenciosas e humildes de tantas venturas que hoje fruem os lares goianos" (p. 15).
	"A instalação do 2º Congresso de Educação"	02	O texto trata das atividades, teses e propostas desenvolvidas na ocasião do segundo congresso de educação no estado de Goiás.	–	"Causou real contentamento a todos que assistiram às sessões, o entusiasmo e cultura das professoras goianas e demais elementos cooperam nesta obra sagrada de edificar o ensino em nossa terra" (p. 21). O texto apresenta alguns projetos apresentados e que merecem aprovação na Assembleia dos Professora. Dentre eles, o projeto da professora Darey Santana: "Que se crie a cadeira de Instrução Física em todos os Grupos escolares e municipais; que a professora que ocupar a referida cadeira seja paga pelo Estado ou Município, segundo a superintendência do estabelecimento" (p. 22). O projeto apresentado pela professora Julieta Fleury da Silva e Souza: "Que o programa do Ensino primário seja organizado pelos próprios

					professores, com aprovação da Secretaria de Educação do Estado; que se crie no Grupo Escolar Modelo uma cadeira de Música" (p. 22). A proposta realizada pela professora Einah de Barros Velasco: "que se crie o cargo de professora substituta nos Grupos Escolares" (p. 25).
"Minhas visitas ao Grupos Escolares"	04, 02	Trata de um relatório de inspeção aos grupos escolares do estado.	G. Augusto Lima	"Um grupo escolar é para mim igual a um sacrário, onde a lei do amor é sancionada pelas ditadoras do mundo: as professoras. [...] A figura das professoras não me pode ser mais simpática. Vejo nas modeladoras de consciência o elemento mais precioso de meu ideal. Uma escola é um celeiro de virtude. [...] As professoras falo sempre, antes de meu trabalho e orientação técnica, com o entusiasmo de quem vê em suas funções a maior no organismo social, a mais preciosa de todas. À elas, os melhores frutos e a mais valiosa recompensa, desejo, com veemência. Isso porque tem sido trabalhadoras anônimas na bendita seara da Educação (p. 28-29).	
"Sábria resolução"	03, 04	Trata de uma resposta ao texto com mesmo nome, "Sábria resolução",	Domingos Honorato Pinheiro	"Felicitações merecem os beneméritos e lúcidos Patronos da sua escola, que amparam a ação profícua de um ensino, que proporciona à uma juvenil falange	

			publicado na edição de 1938, nº3, maio-junho, por Beatriz Albernaz.		feminina, ilustrada professora e mãe, clarões de um futuro promissor, depende em cada mão das educandas goianas um inexaurível tesoura, uma fonte penetre de honra, ventura e prosperidade, que tal é o trabalho dignificante que com tanta proficiência ensina. Parabéns as mães goianas" (p. 39).	
	"O interesse na vida da criança"	02	O texto trata do interesse como fator motivacional na aprendizagem. Ou seja, quando se ensina algo que a criança possui interesse, cria-se novas possibilidades de aprendizagem.	Conceição Vieira Teixeira	"O papel da professora no ensino com relação ao interesse. O interesse é sempre dirigido e cultivado pela professora no decorrer dos trabalhos escolares. Quando ela é Hábil encontra em todas as matérias do programa ponto de contato que relacionam os interesses da criança" (p. 51).	
1939, nº 6, outubro (1938) - junho (1939)	"Concurso no magistério normal"	01	Trata dos cargos e cadeiras ocupadas.	–	Das cinco vagas e cadeiras apresentadas no texto, quatro foram ocupadas com "ilustres" professoras, e uma ficou desocupada.	
	"Como Decroly entende e defende a globalização do ensino"	03	O texto trata da noção de globalização do ensino, método de Decroly.	–	[...] a mãe, sem recorrer a qualquer método previamente estabelecido, e dispondo apenas de ambiente que norteia seu filho, ensina todas as dificuldades da língua. Sem pensar em analisar ou seriar os exercícios, ela faz-se compreender e imitar pouco a pouco este milagre de aquisição, uma vez bem conhecido dos	

					educadores, concorreria imenso para ver mais claro o problema da Globalização" (p. 30).	
1939, n° 7, julho-agosto	–		–	–	–	–
1939, n° 9, novembro-dezembro	"Programas do Ensino na Escola Nova"	02	O texto trata da ascensão de novos saberes, da psicologia, biologia, sociologia e pedagogia, na educação infantil.	Amalia Hermano Teixeira	"Que à futura professora, além dos estudos da Psicologia Educacional, da Pedagogia, da Didática sejam ministradas aulas sobre Biologia e Sociologia nos vários pontos que estreitamente se acham ligados à educação. [...] O estudo dos seres vivos, a origem da vida, a hereditariedade, a ação dos meios externo e interno e principalmente noções de puericultura, o pré-escolar, o escolar, as funções das educadoras sanitárias, a escola rural, etc. são pontos ventilados e conhecidos pelas mestras de amanhã" (p. 8).	
	"Organizações das classes primarias"	02	O texto trata da importância da disciplina nas classes do ensino primário. Para tal, é necessário seriar, "agrupar" e homogeneizar as classes de acordo	Cristina Dias	"Hoje, que a rotina cedeu lugar a Escola Nova, Escola do Trabalho, [...] é a organização das classes o farol que guia não somente o trabalho da professora, mas o trabalho de todo estabelecimento, a ordem, o progresso da aprendizagem e sobretudo a disciplina" (p. 16). A partir das escalas e teste de Binet e Simon, a professora primária identificaria as	

			com as capacidades da criança.		lacunas da instrução, assim como o "nível" em que se encontra a criança. "E então a professora saberá qual o método ou processo que poderá adotar nesta ou naquela classe - saberá melhor como guiar os seus alunos, formando neles o homem de amanhã, lapidando o seu caráter, estimulando seus ideais. [...] Consideremos professora: Com um perfeito conhecimento das reações dos alunos, da capacidade intelectual da classe é que poderá a professora, com segurança, organizar antes de tudo, um meio ambiente para a criança, onde ela poderá se desenvolver sobre todos os pontos de vista: físico, intelectual, moral e socialmente falando" (p. 17).
"Discurso"	04	Trata-se do discurso proferido por Vasco dos Reis como paraninfo da turma de normalistas que terminaram o curso no corrente ano, na Escola Normal Oficial.	Vasco dos Reis	"Até aqui se cerrais os olhos à percepção o objetiva tereis a miragem nirvanica de um mundo interior, de onde os seres e as coisas emergem, na harmonia espontânea de formas e de cores, animados ainda do ritmo do absoluto, como ser que nasce - das pulsações maternas; [...] E nesse mundo edênico, que deve ser o subjetivo de uma jovem como vós, nenhum disfarce, por mais tênue, mascara a verdade triunfal, indene de artifícios, porque impoluta, branca e pura como a luz do sol [...]. Beleza sim,	

					mas de um belo integral, autônomo, que existe sem pecado, porque para existir não é necessário que degrade o que é menos belo pela comparação. [...] Ides agora educar." (p. 23-24). "Jovens que acabais de receber a mais nobre de todas as missões - de educar. [...] Minhas amiguinhas, sei que a tendes em vós, essa gota de luz divina. Ide plantar as sementes que aqui vos deram vossos mestres e as vereis frutificar nas grandezas futura do Brasil" (p. 27).	
	"Programa das E. Complementares"	02	O texto traz o programa das escolas complementares, assim, aborda as disciplinas separadas por ano e aquilo que se deve abordar em cada uma delas.	–	Na seção que se refere aos "Trabalhos" dos 1º e 2º anos, há a divisão entre "secções masculina", onde é abordado a "modelagem - reprodução de sólidos, frutas, objetos de uso comum. Entalção - faca ou canivete, em madeira [...]" (p. 33). Já na "secção feminina", os trabalhos manuais são definidos como "pontos de haste e cadeia; pontas de marca; caseando; bordado branco e matiz; bordado a fita e fitilhos; Tricot, crochet e filet" (p. 33-34).	
1940, nº 10, janeiro-abril	"Educação moderna"	04, 02	O texto trata da importância do educador/a ser hábil e dedicado, paciente e amoroso com os alunos.	Genezu de Castro e Silva	A autora disserta a respeito dos benefícios de se ensinar com "calma e alegria", longe dos dias em que os preceptores castigavam os alunos. Assim, ela demonstra que os atributos,	

					supostamente femininos, é a vitória do professor.	
	"O professor"	04	O texto trata do professor eficaz como aquele que cuida de sua personalidade a partir do físico, do mental e do moral	Dina Antunes de Oliveira	"Nossa infância é digna da Escola Ativa e esta requer métodos modernos e mestras verdadeiramente hábeis para os empregar" (p. 10). Assim, a autora compreende que o professorado deve estar atento à saúde física, pois as doenças de natureza nervosa predominam, e são causadas pela falta de aplicação dos métodos de ensino. A respeito do preparo moral, o professorado deve estar atento à sua personalidade, ao modo de vestir - "A psicologia condena o uso de cores muito vivas, a bem dos débeis mentais" (p. 11), assim como se atentar para a linguagem que utiliza com alunos e colegas.	
1940, n° 11, maio-agosto	"Belo exemplo"	01	O texto é uma menção honrosa à alunas do Grupo Escolar Modelo.	-	"Seis alunas do Grupo Escolar Modelo, onde haviam cursado apenas a primeira e segunda series, requereram exame na Escola Complementar, alcançando boa classificações. Esse fato demonstra o grande esforço das dedicadas educadoras que não medem sacrifícios para elevar o nome daquele estabelecimento" (p. 6).	
	"Comportamento ou conduta"	02, 04	O texto trata da aplicação da Psicologia Comportamental no	Maria França Gonçalves	A autora expressa preocupação no tocante à como proceder para, ao mesmo tempo que se respeita a natureza da criança, "malear a sua conduta. "Antes	

			que se refere à mudança de comportamento do aluno.		de tudo, deve procurar merecer a simpatia e a confiança do educando, pois nenhum trabalho exige mais carinho, zelo e paciência" (p. 16). O trabalho da educação exigiria atributos e qualidade ditas femininas (carinho, zelo e paciência).	
	"Os problemas aritméticos na Escola Nova	02	O artigo trata de como se deve ensinar matemática e aritmética de acordo com os preceitos de interesse da criança.	Lidia Geralda Rossi Arantes	"A vida diária nos oferece assuntos bastante interessantes para os cálculos: a cozinha, a loja, a fazenda, o mercado, a oficina. A professora exige os preços atuais, pesos, velocidades, etc. [...] Seria absurdo si a professora formulasse problemas cujos dados estivessem fora das proporções reais" (p. 20).	
	"Programa do Ensino Normal"	02	O texto trata das disciplinas que deverão ser ministradas no Ensino Normal do 1º, 2º e 3º ano.	-	O programa de Ensino Normal prevê a disciplina de "Trabalhos manuais" que deverão incluir: Bainhas: de lenço, abertas, point á jour, etc.; bordados brancos e a cores. Ponto de haste. Rococó. Bordado Inglês, caseado, etc. Costura a máquina. Preguinhas, franzidos; feitura de fronhas, guardanapos babadouros, touquinhas calcinhas para meninos, vestidinhos, combinações, aventais, etc. Costura a mão. Preguinhas, franzidos; unir rendas ou bordados. Casas para botões, pregar botões colchetes, cadarços, etc. (p. 47).	Dentre as disciplinas que devem ser cursadas na Escola Normal, destaca-se a de Higiene, com o tópico "A casa. Higiene da habitação" e "A escola. Higiene escolar" (p. 38). Trata-se de uma aproximação de ambas, em que a

						escola deveria ser extensão do lar.
1940, n° 12, setembro-outubro	"O dever e a escola"	04, 03	O texto trata do dever da professora de formar moralmente os alunos, principalmente aqueles menos favorecidos.	Ivêta Cunha Campos	"Devemos ser cumpridoras de nossos deveres, para obtermos a felicidade, não só a terrena, mas também a celeste. [...] Para expormos os deveres de professoras e suas responsabilidades, devemos trabalhar pela Pátria, pela escola com carinho e afinho. [...] a mãe vive triste, tem, muitas vezes de sujeitar-se a duras tarefas para alimentar seus filhos, estes vivem livres, são vítimas das ocasiões e não obedecem, aí é o grande dever, na escola, da professora chamar a atenção dos alunos, dando-lhes conselhos, citando exemplos que resultam dos homens que vivem assim. [...] Sejam grandes cumpridoras de nossos deveres. O Brasil nos espera, como professoras entusiásticas cooperadoras de seu futuro e de seus filhos" (p. 7).	
	"Ensino da história"	02	O texto trata do ensino da história como marco importante para a formação moral da criança.	Lucy Gonzaga Siqueira	"Não deve a professora se preocupar com o método a empregar no ensino da história pátria. O essencial é que os alunos a ouçam com interesse e assimilem os ensinamentos" (p. 8).	

	"Personalidade do Professor"	02	O texto disserta sobre a importância do professor cuidar de sua personalidade, uma vez que este exerce influência notável no desenvolvimento da criança.	Alice Aquino	<p>"Para que a professora consiga das crianças esse ambiente de cordialidade, é necessário, que ela tenha em vista os seguintes requisitos: 1° Ir a escola sempre de animo igual. Quando a professora estiver contrariada, não deverá demonstrar a classe; antes, porém, deverá trata-la com todo carinho e dedicação, pois, as crianças não são culpadas do seu aborrecimento. 2° Não prometer castigos, e se os promete, deverá aplicá-los com moderação e firmeza. Antes de aplicar o castigo, é necessário que a professora conheça bem seus alunos [...]. 3° Não usar quadro-negro para registro de nome de menos conduta, aplicação e aproveitamento, porque os alunos sentem-se diminuídos perante aos seus colegas e perdem por completo o estímulo. 4° Não demonstrar predileção acentuada para alguns alunos e relativas para com outros. [...]</p> <p>Portanto, a professora deve tratar seus alunos igualmente e sem nenhuma predileção, pois, sabemos perfeitamente, que o melhor mestre não é aquele que mais sabe, e sim, o que melhor age. Sendo assim, a professora sabendo tratar seus alunos ela facilmente conquistará o coração da classe [...]. E daí por diante, a</p>	
--	------------------------------	----	--	--------------	---	--

					simpatia dos alunos para com a mestra, crescerá, as alegrias aumentarão e o ambiente escolar, tornar-se-á mais alegre" (p. 9-10).	
	"Educar"	02	Um dos preceitos do texto é a ideia de que educar (ministrar conteúdos) vem depois de instruir, isto é, formar moralmente.	Maria M. Saldanha	"Formar primeiro o coração, em seguida desenvolver a inteligência. Por isso mesmo, a primeira etapa a ser vencida pela professora no ministério é fazer-se estimar pelos alunos, fazer-se criança com as crianças. [...] A professora deve ser como essas grandes almas que espalham suave calma e bem estar a seu redor, como as árvores frondosas projetam sombra e frescura sob o sol causticante. [...] Transformadora da alma fraca e vacilante da criança, na alma forte e varonil do homem, é a professora a artista ignorada e humilde que prepara a grandeza da Pátria (p. 11).	
1940, nº 13, novembro-dezembro	"O ensino"	03	Apresenta o ensino a partir de três aspectos: físico, moral e intelectual.	M. Joaquina Curado	"O ensino deve começar no lar. A mãe tem o dever de ensinar a seu filho, evitar as más companhias, sendo no entanto polido para com todos, mesmo para com	

					os de classe inferior. Deve ensinar também qualquer esporte para o seu desenvolvimento físico, intelectual, moral e social" (p. 12).
"Personalidade do Professor"	04	O texto trata de como o professor/a deve se comportar moralmente.	Damares Amaral Ribeiro	A autora está preocupada com a moralidade do professorado, para que se torne digno de sua missão: "Daí as condições exigidas de quem fala para pequeninos e que são assim sintetizados; falar pouco, falar baixo, pronunciar bem as palavras, usar linguagem simples, nítida, correta e apropriada à lição. [...] Articular e pronunciar bem, sem afetos sem exageros é um dever imperioso de quem ensina. A escola é o complemento do lar, sendo nela administradas a educação física, intelectual e a moral, concluímos que não há profissão mais nobre do que a do mestre e tal função só deve ser exercida por pessoas generosas, devotadas, enfim verdadeiras missionárias da alfabetização brasileira" (p. 14).	
"A criança no lar e na escola"	03	O texto trata de alguns aspectos da formação moral da criança, uma vez que esta começa no lar e se prolonga na escola.	Matilde Maria Luiza Ledue	"Uma das missões mais delicadas de uma mãe, é saber como educar e fazer penetrar no coraçãozinho do filho os bons sentimentos, principalmente o religioso. Lapidar esta pedrinha preciosa, evitando o desenvolvimento dos instintos maus e aproveitando os bons. [...] é a	

					<p>mãe que traça a diretriz do encadeamento da formação da personalidade de seus filhos" (p. 15-16). "A crianças nos seus primórdios na escola, é observadora, desconfiada; assim sendo é preciso que nós educadoras, demos espaço, liberdade e atividade aos petizes" (p. 16).</p>	
<p>1941, n°16 e 17, julho- dezembro</p>	<p>"Missão Sublime"</p>	<p>03</p>	<p>Trata da "bastante árdua" tarefa de instruir sob os preceitos da Escola Nova, de modo que as mães possuem papel importante na educação dos filhos.</p>	<p>E. de Paula</p>	<p>"As mães aí são chamadas a dar seu concurso tão eficazes à Boa marcha da instrução. Firmino Costa, grande educador patricio, ensina que, 'para a obra eminentemente difícil da educação requer-se o concurso das famílias'. [...] A influência educativa que elas (as mães) exercem, é a maior de todas, por três razões: 1° porque o contato delas com os filhos é mais longo; 2° porque este contato se dá precisamente quando maior é a plasticidade dos educandos; 3° porque nenhum outro educador pode ter tanto carinho, em plasmar individualidade moral aos seus filhos. Mães brasileiras, atendei na vossa força, no vosso poder e fazei tudo o que estiver ao vosso alcance em bem dos vossos filhos, daqueles que são, em tudo, a esperança do nosso Brasil! E que missão sublime a vossa!" (p. 4).</p>	

"Tratamento da preguiça"	02	Trata dos alunos chamados preguiçosos e da preguiça como uma doença.	Délia de Salles Marques	"Toda professora que se presa não deve deixar em ignorância que a preguiça é proveniente de um defeito auditivo ou visual, das insuficiências tiroidiana, e respiratória ou da irregularidade do intestino, além de outras cousas" (p. 10).
"Exercícios de Cosmografia"	04	Trata da experiência do professor, na Escola Normal, na disciplina de Cosmografia, isto é, estudo da descrição do universo.	Baltazar dos Reis	Diante do desinteresse das alunas no que tange a matéria, o professor destaca: "Lembrei-me, então, de que as mulheres, tirante muito poucas exceções, pertencem mais ao tipo imaginativo do que ao raciocinador, e que o fracasso do colega poderia ser devido ao desconhecimento dessas causas psicológicas" (p. 12).
"Discurso pronunciado em Corumbaíba na data em que foi comemorada a instalação do Grupo Escolar da mesma cidade"	02	No discurso proferido, trata-se da dificuldade e do problema da instrução no Brasil, assim como homenageia nomes ilustres.	Nair Bragança	"E pelo progresso sempre crescente deste estabelecimento, nós, diretora e professoras desta casa, amando a juventude que aqui vem ensaiar seu voo sob nossa proteção, pugnaremos sempre pelo progresso de nossa Pátria, trabalharemos pelas crianças do nosso querido Goiaz" (p. 18).
"Legislação"	05	Trata do Decreto-Lei n. 4.920, de 28 de outubro de 1941, estatuto dos funcionários públicos civis do Estado de Goiás.	–	Na seção III, que trata da licença à funcionária gestante: "Art. 163º À funcionária gestante será concedida, mediante inspeção médica, licença por três meses, com vencimento ou remuneração" (p. 51); Seção VII trata da licença à funcionária casada com

					funcionário ou militar: "Art. 172º A funcionária casada com funcionário estadual, ou militar, terá direito a licença, sem vencimento ou remuneração, quando o marido for mandado servir, independentemente de solicitação, em outro ponto do Estado ou do território nacional ou no estrangeiro. A licença vigora pelo tempo que durar a comissão ou nova missão do marido" (p. 52).	
1944, nº 21, outubro 1943-junho 1944	"A frequência regular à escola. O problema da deserção escolar. A assistência aos alunos. Transporte, Internato e semi-internatos"	02	O texto foi apresentado no VIII Congresso Brasileiro de Educação. Trata o problema do analfabetismo no Brasil e da evasão escolar.	Alfredo de Faria Castro	"Em todo caso, havia certo interesse por parte de alguns pais, que os meninos aprendessem a ler e a escrever, a par de um ofício, quase sempre o de carpinteiro. Havia despreendimento em relação às meninas, que eram até proibidas de frequentar escolas, para evitar que, pela escrita, se comunicassem mais tarde com os rapazes. As aulas que se criavam destinavam-se ao sexo-masculino. As do sexo feminino, como podemos constatar, por velhas estatísticas, permaneciam sem frequência suficiente, pois que, para as moças, a educação não deveria passar de conhecimentos dos trabalhos domésticos, tais como cozinhar, costurar, engomar, arrumar os móveis, pôr a mesa, etc. Às mais prendadas, nas famílias ricas, ensinavam-se a religião e os bordados.	

					Para que então escolas de primeiras letras destinadas ao sexo feminino?" (p. 10-11).
"Ordem"	03	O texto traz uma reflexão a respeito da vigilância quanto à ordem e disciplina na sala de aula e no lar.	Goyany dos Reis Araujo	A autora começa por dar exemplo do porquê é necessário manter a ordem na escola e no lar: "Outro exemplo sugestivo: uma casa de família, onde o livro de receitas culinárias da mulher estivesse metido na estante do escritório do marido, entre um volume de Voltaire e a Bíblia; onde a caneta-tinteiro do marido se encontrasse entre os petrechos de unhas da mulher; onde a toalha de rosto estivesse no guarda vestidos e o relógio de pulso no banheiro; e assim por diante. Que pandemônio não seriam tal casa e tal escola! Que dona de casa ou que chefe de família poderá dar uma criança educada em tal ambiente! [...] Impõe-se nos, pois, a nós professoras, o dever precípua de educar sob os mais rigorosos imperativos da ordem, da harmonia, da disciplina e, sobretudo, da cooperação [...]" (p. s/p).	

	"Instrução e Educação"	02	Trata da distinção entre educação e instrução, e que ambas devem ter lugar de primazia no ensino.	Vera de Oliveira Ribeiro	"Educar é instruir, é cultivar e desenvolver todas as faculdades latentes no indivíduo. E é essa missão difícil e de responsabilidade que cabe a nós professoras. Sobre nós recai em grande parte a responsabilidade do que deverá ser mais tarde a criança que nos foi entregue como aluno. [...] Somos então as continuadoras das mães no trabalho de plasmar essas almazinhas em princípio; em dar-lhes uma direção segura e firme ao caráter, em formar-lhes a personalidade, desenvolvendo lhes as aptidões e tendências boas, cometendo-lhes as más, cativando-lhes o gosto pelo Bem e pelo Belo, desviando-as de tudo que lhe possa ser prejudicial, preparando-as enfim para a vitória na vida futura [...]. E é isso que esperam das professoras a Família, o Estado, a Sociedade e a Pátria" (p. s/p).	
	"Responsabilidades e deveres da educadora"	04	O texto disserta sobre os atributos que uma distinta professora deve ter para que consiga ter êxito na tarefa de educar.	Irene do Carmo Oliveira Jaime	"O respeito e autoridade são condições essenciais à educadora e representam a coluna basilar onde se firma todo o êxito de seu relevante trabalho. Para que seja respeitada e exerça autoridade sobre os alunos é preciso que a professora se distinga pela moralidade e competência. Se conseguir manter-se respeitada, a professora imporá autoridade	

					suavemente, sem emprego de energia e linguagem demasiadamente áspera, enfim, para poder alcançar o respeito dos alunos, gosar de prestígios na classe e exercer a sua autoridade, deve ser instruída, bondosa, atraente, justiceira e tolerante" (p. 17).	
--	--	--	--	--	---	--