

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS**

**DUAS HISTÓRIAS RELACIONADAS: AS  
PROFESSORAS PRIMÁRIAS PAULISTAS E O  
SISTEMA NACIONAL DE ENSINO (1930-1980)**

**Diva Otero Pavan**

Esse exemplar corresponde à redação final da tese defendida por Diva Otero Pavan e aprovada pela Comissão Julgadora.

Data:30.07.03

Assinatura \_\_\_\_\_

Orientadora

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Julho, 2003

Tese apresentada como exigência parcial para obtenção do Título de DOUTOR em EDUCAÇÃO, na área de Educação, Conhecimento, Linguagem e Arte à Comissão Julgadora da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, sob orientação da Profa. Dra. Leticia Bicalho Canêdo.

Aos meus pais: Basílio (in memoriam)  
e Mathilde;

ao meu companheiro e amigo Luiz  
Carlos;

aos nossos filhos Fernanda, Gustavo e  
André Luiz;

ao nosso neto Luiz Felipe,

Pelo muito que os amo.

## **Agradecimentos:**

Este trabalho contou com a contribuição e participação de várias pessoas, entre elas  
devo agradecer:

Às professoras Mercedes Ladeira Marchi, Branca Paulielo Conde, Estelamaris Lüdke de Oliveira, Daisy Duarte Marret e Marly José Oliveira Znyslowski, que dividiram comigo suas histórias sociais e profissionais, sem as quais esta pesquisa não poderia ser realizada. Minha homenagem especial à professora Brandina que também fez parte da pesquisa no último ano de sua vida.

À professora Letícia Bicalho Canêdo, que desde o Mestrado tem participado da minha trajetória intelectual de forma paciente e incentivadora. A pesquisa deve muito à sua orientação e às suas críticas.

Às professoras Denice Bárbara Catani e Ana Maria F. de Almeida, pelas contribuições oferecidas no exame de qualificação.

À professora Laurizete F. Passos, amiga que compartilhou comigo idéias, estudos e leituras. Cúmplice constante e sempre disposta a colaborar.

Aos amigos Supervisores de Ensino da Diretoria de Ensino da Região de Jundiaí, em especial, Arli, Cidinha, Francisco, Jussára, Lenira, Marina, Matilde, Silvia e Suzette

que, solidariamente, assumiram “minhas tarefas e minhas escolas” quando precisei me  
licenciar.

Aos amigos da Faculdade de Educação Padre Anchieta, pela paciência e incentivo.  
Principalmente à Maria Ângela e à Raquel pelas leituras no decorrer da escrita e ao João e  
Sandra pela correção do texto.

Aos funcionários do “Conde”, principalmente, à professora Amália e Clementina,  
amigas de sempre, que me facilitaram a coleta de dados.

Aos funcionários do C.P.D. das Escolas Padre Anchieta, em especial, à Cláudia, à  
Carla e à Juliana, pelo auxílio com os problemas da informática.

Aos amigos do FOCUS pelas discussões compartilhadas.

Um agradecimento especial, à jovem Ariane, pela sua competência e dedicação,  
socorrendo-me na digitação do trabalho.

## **Resumo**

Esta pesquisa buscou pensar a contribuição de professoras primárias que trabalharam no período 1930-1980, anos que assinalam o processo de fixação das diretrizes da educação nacional. Mais precisamente, o trabalho relaciona suas características sociais e escolares com suas contribuições às transformações do espaço cultural e político brasileiro.

A pesquisa está baseada em seis biografias que construí e comparei a partir de entrevistas realizadas com professoras que trabalharam a maior parte de suas vidas no Grupo Escolar Conde do Parnaíba, em Jundiaí, estado de São Paulo. O objetivo das entrevistas foi o de compreender a relação que se estabelece entre a professora primária – que possui uma função definida por regras escritas e institucionalizadas – e a mulher – que carrega para a escola suas histórias com marcas individuais.

A pesquisa, portanto, aborda duas histórias que é necessário relacionar: a do cargo, isto é, aquela da instituição que o professor representa no mundo social e a história social, familiar e individual daquele que se encontra no cargo.

Desta forma, foi necessário voltar ao mais próximo das histórias sociais e individuais que permitem sozinhas reconstruir o sentido social do investimento na instituição e do mesmo modo esclarecer as mediações pelas quais os projetos institucionais tomam corpo.

Palavras-chave: Sistema nacional de ensino primário em construção; ajustamento da mulher ao cargo de professora primária; biografias coletivas de professora primária.

## **Abstract**

This study has sought to think out the contribution of the elementary school teachers who worked in the period of 1930-1980, during which the rules and standards of the national education were settled. More precisely, this study makes a relation between their social and school characteristics and their contributions to the transformations of the cultural and political scenery of Brazil.

This research is based on six biographies, which I built up and compared, taken out from the interviews granted by teachers who spent most of their lifetime teaching at “Grupo Escolar Conde de Parnaíba”, in Jundiaí, State of São Paulo. The interviews were meant to try to understand the relations set up between the elementary *schoolteacher*, whose functions are defined by institutional written rules, and the *woman*, who brings out to school their individually-marked stories.

Therefore, this study has approached two related histories: that of the position within the institution represented by the schoolteacher in the social world; and the social, familiar and individual history of the person who takes up that position.

To achieve so, it was necessary to go back the closest to the social and individual histories that allow, by themselves, reconstructing the social meaning of investing in the institution, as well as clarifying the mediations through which the institutional projects are formed up.

**Key-words:** national system of elementary teaching in construction; adjustment of the woman to the position of elementary schoolteacher; collective biographies of elementary schoolteachers.

## Sumário:

<b>Introdução.....</b>	<b>1</b>
• O professor visto através de uma foto .....	2
• O professor primário na bibliografia especializada .....	4
• A pesquisa .....	12
<b>Capítulo I- Brandina, Mercedes, Branca, Estelamaris, Daisy e Marly: histórias em uma rede .....</b>	<b>16</b>
• Trajetórias sociais das professoras: um caminho para o magistério.....	19
• Escola: definindo itinerários.....	36
• Escola como 2º lar e o inconsciente semântico na organização do sistema nacional de ensino.....	39
• “Conde” – um palacete como segundo lar.....	46
• Ritos, símbolos e alegorias na institucionalização de uma escola pública.....	50
• O Caminho para o Magistério.....	61
• A Escola Normal.....	64
• Aprendendo a ser professora ou transformando-se em professora.....	70

<b>Capítulo II – Cultura escolar: saberes a ensinar, condutas a incorporar .....</b>	<b>77</b>
• Conhecimento escolar: uma questão de método .....	79
• Currículo escolar: uma construção.....	86
<b>Capítulo III – Mulheres, Professoras.....</b>	<b>130</b>
• Brandina: uma professora missionária.....	134
• Mercedes, Branca, Estelamaris, Daisy e Marly: professoras, mães, esposas, dona de casa.....	143
<b>À guisa de conclusão: As disposições que estão por trás do querer ser professora .....</b>	<b>158</b>
<b>Referências Bibliográficas .....</b>	<b>164</b>
<b>Anexo – Biografias .....</b>	<b>174</b>

## INTRODUÇÃO

A história oficial, com a qual nos acostumamos, é marcada pela ausência do trabalho daquelas que, com sua prática nos Grupos Escolares, ajudaram a dar vida aos projetos de implantação da ordem primária do ensino, ou seja, a professora primária.

Embora a prática docente dos professores primários da rede pública venha-se constituindo em objeto constante de investigação, este exercício tem sido encarado, quase sempre, a partir do trabalho em sala de aula e, poucas vezes, a partir da pessoa que ensina. O objeto - ensino - tem sido muito mais evidenciado do que os indivíduos que agem para que este ensino, com base na racionalidade pedagógica, exista e frutifique. A junção entre a história social do professor e a história da função na escola foi pouco considerada motivo de pesquisa científica.

Esta pesquisa buscou pensar a contribuição de professoras primárias que trabalharam no período 1930-1980, anos que assinalam o processo de fixação das diretrizes da educação nacional<sup>1</sup>. Mais precisamente, o trabalho relaciona suas características sociais e escolares com suas contribuições às transformações do espaço cultural e político brasileiro.

A pesquisa está baseada em seis biografias que construí e comparei a partir de entrevistas realizadas com professoras que trabalharam a maior parte de suas vidas no Grupo

---

<sup>1</sup> São referências para do período focado na pesquisa, os trabalhos de: Otaíza de Oliveira Romanelli – *História da Educação no Brasil*, Rio de Janeiro: Vozes, 1982; Éster Buffa – *Ideologia em conflitos: escola pública e escola privada*. São Paulo: Cortez e Moraes, 1979; Maria Luiza Ribeiro – *História da Educação Brasileira*, São Paulo: Cortez/Associados, 1989.

Escolar Conde de Parnaíba, em Jundiá, estado de São Paulo. O objetivo das entrevistas foi o de compreender a relação que se estabelece entre a professora primária – que possui uma função definida por regras escritas e institucionalizadas – e a mulher – que carrega para a escola as suas histórias com marcas individuais.

**O professor primário visto através de uma foto.**



Fonte: Arquivo da escola

data: 16.08.1956

A idéia de desenvolver esta pesquisa veio da foto acima, tirada durante as comemorações do cinquentenário do Grupo Escolar Conde de Parnaíba, em 1956. Ela retrata

o corpo de professores da escola nesta época: dois homens num conjunto de trinta e dois professores. A expressiva presença das mulheres atraiu-me para a necessidade da reescrita desta profissão.

A fotografia, dentro das técnicas possíveis da época, obrigando-os a pousar imóveis diante do objeto, levou-me, inicialmente, a pensar sobre as pessoas que figuram nessas imagens. Ao olhar com atenção, percebe-se que a pose não se dá somente por exigência técnica. Há como que um desejo de mostrar o lugar social desse grupo de pessoas retratadas, compartilhando uma mesma experiência profissional. Surpreende a homogeneização que parece se exercer sobre os corpos, as expressões, os gestos, os detalhes dos vestuários. Está aí, bem presente, a definição das qualidades necessárias para estes professores, vistos como instrumentos ao serviço da unidade moral e política da nação. Os homens passam a idéia de ordem, balizando o grupo retratado e imprimindo um certo ordenamento. A seriedade, o traje sereno e discreto e as maneiras recatadas criam a representação de um profissional da educação. Já a alegria e a satisfação das mulheres faz pensar na representação que possuem de seu trabalho de ensinar a ler e escrever e que “despoja de magia o mundo”<sup>2</sup>.

Destas observações vieram as primeiras perguntas: Que forças levam os corpos a formar essas imagens sociais? O que configura uma disposição maior de mulheres do que de homens na foto?

A escolha das professoras para entrevista se deu após levantamento bibliográfico sobre o tema e não seguiu nenhum rigor, pois muitas já faleceram, outras se mudaram e as que pude localizar estão com idades variando de 70 a 90 anos<sup>3</sup>. Três delas me negaram a

---

<sup>2</sup> Cf. Max Weber, *Ciência e Política: duas vocações*, São Paulo, Cultrix, 4ª edição, págs 30-31.

<sup>3</sup> O levantamento realizado nos arquivos da Escola “Conde” indicou-me que trabalharam nesta escola, na década de 50, 97 professores. Desses, 93 eram mulheres e somente 4 eram homens. Das 93 professoras, 47

entrevista, alegando falta de memória. Entretanto, as seis entrevistadas foram gentis, recebendo-me em suas residências e declararam-se orgulhosas por poderem falar de suas vidas, mais especificamente do tempo trabalhado no “Conde”, o nome familiar pelo qual o Grupo Escolar Conde de Parnaíba é conhecido.

Os depoimentos gravados me permitiram escrever as biografias e construir um quadro para compará-las. Por meio deste quadro, foi possível configurar o sistema de ensino nacional sendo implantado e o processo de inserção dessas professoras nos espaços públicos escolares, acompanhado de um trabalho de reflexão delas sobre si mesmas. Este exercício, realizado com elas e também comigo, revelou-me aspectos que as regras frias da legislação costumam esconder, como as disposições que se encontram por trás do “querer ser professora”.

## **O professor primário na bibliografia especializada**

A investigação e reflexão sobre a profissão docente tem sido motivo de estudos crescentes desde os anos 70. Tais estudos centram-se na compreensão da história da profissão docente, da profissão como categoria ocupacional e de sua relação com a categoria de gênero, além da formação de professores e das representações sobre a prática e a profissão docente<sup>4</sup>.

---

ocupavam cargo efetivo e 46 foram professoras substitutas. Dos 4 professores, 2 eram efetivos e 2 substitutos. Em contrapartida, os quatro diretores, que dirigiram a escola naquele período, eram todos homens.

<sup>4</sup> Entre os mais significativos encontram-se: ALMEIDA, Jane Soares de. *Mulher e Educação: a paixão pelo possível*. São Paulo: Editora UNESP, 1998; NÓVOA, A. “Para o estudo sócio-histórico da Gênese e desenvolvimento da profissão; NÓVOA, A. (org) *Os Professores e a sua formação*. Lisboa: Nova Enciclopédia, 1992; GOUVEIA, A. J. *Professores de amanhã*. São Paulo: Pioneira, 1970; BRUSCHINI, C. e AMADO, Tina “Estudos sobre mulher e educação: algumas questões sobre o magistério”. *Cadernos de pesquisa*, nº64, 1988; LOPES, Guacira L. “A mulher na sala de aula”. In DEL PRIORE, M. *História das mulheres no Brasil*. São Paulo: Contexto, 1997; BUENO, B.O., CATANI, D. B. e SOUSA, C. P. de (org) *A vida e o ofício dos professores*. São Paulo: Escrituras Editora, 1998; CATANI, D.B. “Estudos de história da

Já na década de 50, o trabalho de Luiz Pereira - *O Professor Primário Metropolitano* - sinalizava para a importância da contextualização histórico-social mais ampla, como sendo fundamental para a compreensão do exercício do magistério<sup>5</sup>. Em um trabalho pioneiro, Luiz Pereira apontou quatro perspectivas fundamentais na análise do magistério público primário da cidade de São Paulo: a) a análise do magistério enquanto categoria ocupacional, marcadamente feminina e, portanto, ligada à questão do gênero, mas que ao mesmo tempo garante a participação da mulher na população economicamente ativa; b) o enfoque sobre a formação escolar e a carreira dos professores primários; c) o estudo do comportamento dos professores diante de sua situação de trabalho no sistema escolar primário público estadual; d) a análise dos professores enquanto componentes das chamadas classes médias.

Seu trabalho tem o mérito de elencar dados estatísticos, escolhidos a partir dos critérios de classe social, idade, sexo e composição de família. Nesta obra, Pereira já alertava para a pluridimensionalidade do magistério público quando ressaltava que os “fatos familiares, morais, jurídicos, econômicos, educacionais, ecológicos, os fatos de relações entre categorias de sexo, de estratificação sócio-econômica, fatos ideológicos, estruturais, motivacionais, os fatores de estabilidade e mudança, os fatos de conflitos, de ajustamento, de acomodações” (Pereira, 1963: 19) fazem parte do cotidiano do professor primário e, conseqüentemente, de sua prática docente. No entanto, ao julgar impraticável a focalização dessa pluridimensionalidade do social, em uma única pesquisa, o autor analisa somente um dentre tantos ângulos possíveis: aquele que leva a encarar o magistério

---

profissão docente” in LOPES, E.M.T., FARIA FILHO, Luciano M. *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000; VILLELA, H. de O. S. “O mestre-escola e a professora” in LOPES, opus cit.

<sup>5</sup> PEREIRA, LUIZ- *O Professor Primário Metropolitano*, R.J., Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais, Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, 1963.

primário como ocupação profissional e que possibilita a acomodação entre o padrão doméstico feminino de atividade e o padrão de trabalho.

Assim como Pereira, o trabalho de Aparecida Joly Gouveia – *Professoras de Amanhã* – realizado na década de 1960, explora uma substancial e variada amostragem, feita a partir de questionários, utilizados como instrumento de coleta de dados. Seu estudo procura mostrar como a aceitação de certos valores está relacionada à origem familiar e aos valores que predis põem à adoção de determinadas decisões ou orientações vocacionais. Suas análises se desenvolveram a partir da suposição de que a escolha do magistério é determinada por “concepções a respeito da situação desejável para a mulher”, como reflexo de atitudes mais gerais sobre valores tradicionalmente consagrados<sup>6</sup>. As conclusões deste estudo, bem como de tantos outros que se seguiram, abordando o tema da feminização do magistério, também confirmam este pressuposto. A partir daí, aos poucos, as pesquisas foram evidenciando o papel desempenhado pela própria escola na transmissão desses valores, através da ideologia da domesticidade e da submissão feminina<sup>6</sup>.

Nos anos 1980, os trabalhos de Demartini inovaram ao introduzirem a memória como fonte para a pesquisa sobre o professor primário. Em três estudos - “*Velhos Mestres das Novas Escolas: um estudo das memórias de professores da Primeira República*” (1984)<sup>8</sup>; *Memórias de Velhos Mestres da cidade de São Paulo e seus arredores* “(1988)<sup>9</sup> e

---

<sup>6</sup> GOUVEIA, Aparecida Joly. *Professoras de Amanhã*, S.P., Pioneira, 1970

<sup>7</sup> Entre outros há os trabalhos: “Estudos sobre mulher e educação: algumas questões sobre o magistério”, de Cristina Bruschini e Tina Amado. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, 64, 1988; “Magistério de 1º Grau: um trabalho de mulher, de Guacira Lopes Louro. *Educação e Realidade*, nº 14, 1989 e “Magistério primário: profissão feminina, carreira masculina”, de Zeila Demartini e Fátima Antunes. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, nº 86, 1993.

<sup>8</sup> DEMARTINI, Zeila de B. F. *Velhos Mestres das Novas Escolas: um estudo das memórias de professores da Primeira República em S.P.* S.P., CERU, INEP, 1984

<sup>9</sup> Demartini, Espósito & Antunes, 1988.

“*Magistério primário no contexto da Primeira República*”( 1991)<sup>10</sup>, Demartini recorreu a relatos, dentro de uma perspectiva histórico-sociológica.

Demartini, nos dois primeiros trabalhos, apesar de utilizar histórias pessoais de professores primários, ainda se volta mais para o mundo profissional normalizado do que para as histórias pessoais. A preocupação era, ainda, a de analisar a expansão do sistema educacional e a oferta efetivamente disponível para a população, por meio da discussão sobre a procura efetiva da escola e sobre os valores de segmentos diferenciados da população tanto da capital quanto do interior. Já o terceiro trabalho, o mais recente, busca a história da profissão<sup>11</sup>, valorizando o depoimento dos seus agentes.

A utilização dos relatos pessoais como instrumento de pesquisa nestes trabalhos, que visavam a compreender o mundo profissional e a história da profissão – professor primário –, abriu caminho para uma discussão mais ampla no campo educacional. Os depoimentos recolhidos mostram a formação das redes públicas de ensino e dos vários tipos de ensino particular, o atendimento diferenciado às diversas categorias, componentes das populações rurais e urbanas da capital e do interior, a gestação de movimentos importantes como o escolanovismo e o ruralismo pedagógico, bem como suas várias tentativas de implementação. Os relatos permitem confrontar o discurso pedagógico e político dos dirigentes da educação no Estado com a prática dos professores na sala de aula. Abrem caminho também, para uma melhor compreensão dos dados já apontados por Pereira e Joly quanto ao processo de profissionalização das mulheres em São Paulo.

---

<sup>10</sup> Demartini, Espósito & Antunes, 1991

<sup>11</sup> A análise detalhada dessas pesquisas encontra-se em Demartini, Z.B.F. – “Trabalhos em relatos orais: reflexão a partir de uma trajetória de pesquisa”, in *Cadernos do Projeto Museológico sobre Educação e Infância*, n. 47, 1997

Na mesma linha de trabalho de Demartini, encontram-se os estudos mais recentes sobre a profissão docente, realizados por um grupo de pesquisadoras da Faculdade de Educação da USP<sup>12</sup>, dedicado à análise dos fundamentos teóricos e das potencialidades práticas de formação de professores, utilizando interpretações autobiográficas e relatos de formação intelectual.

Estes trabalhos dirigem-se às questões teóricas relativas à memória individual e coletiva, aos processos tradicionais de educação e aos estudos sobre gênero, em especial sobre a condição feminina e o magistério público. Utilizam o método das histórias de vida e o de biografias, buscando a desconstrução das imagens e estereótipos que se formaram sobre “a professora” no decorrer da história, especialmente nas últimas décadas.

Entre os trabalhos dos pesquisadores desse grupo, destaca-se o de Belmira Bueno - *(Auto)biografias e Formação de Professores: um estudo sobre representações de alunas de um curso de magistério*<sup>13</sup>, que teve bastante influência para a realização da minha presente pesquisa..

Diferentemente de Luiz Pereira, cuja preocupação maior era compor o perfil do professor na década de 50, Bueno investiga os valores e representações que levam à escolha do curso de magistério pelas alunas dos cursos de Habilitação, relacionando-os às

---

<sup>12</sup> Refiro-me ao GEDOMGE (Grupo de Estudos sobre Docência, Memória e Gênero) do qual fazem parte as pesquisadoras Cynthia Pereira de Souza, Denice Bárbara Catani, Maria Cecília Cortez Christiano de Souza e Belmira Oliveira Bueno. O grupo se propõe a realização de estudos alternativos sobre a formação continuada de professores, propiciadores da emergência de projetos que conciliem a pesquisa e a docência. Destaca-se aqui alguns de seus trabalhos: “Memória e autobiografia: formação de mulheres e formação de professores” (1996) – tese de Livre Docência- USP, “Docência, Memória e Gênero: estudos alternativos sobre a formação de professores” (1993) – *Psicologia*, USP, São Paulo, nº 4/12 e “A vida e o ofício de professores” (2000) São Paulo: Escrituras.

<sup>13</sup> BUENO, Belmira A Barros Oliveira – *(Auto)biografias e Formação de Professores: um estudo sobre representações de alunas de um curso de magistério* - Tese de Livre Docência, USP, 1996

representações das práticas docentes. O resultado dos dois trabalhos, quando confrontados, oferecem perfis muito distintos para as décadas de 50 e 90 respectivamente.

Nos anos 50, Luiz Pereira mostra mulheres solteiras e jovens, oriundas das classes média e alta. Nos anos 90, Belmira Bueno encontra a afluência cada vez maior de mulheres mais maduras, entre 30 e 60 anos, casadas, mães, que tiveram seus processos de escolaridade interrompidos por muitos anos. Sua pesquisa exhibe percursos individuais os mais diversos. Para muitas, cursar o magistério tardiamente foi uma decorrência de limitações de ordem econômica ou de casamentos. Para outras, sem atraso no processo de escolarização, há uma imposição familiar, do pai ou da mãe. As histórias, todas muito singulares, levam a pesquisadora a concluir que a idade com que chegam ao curso nada mais é do que a explicitação da condição de classe dessas alunas, associadas a aspectos culturais, produzidos no âmbito das relações de gênero.

Bueno não se propôs, como pode ser percebido, a descrever quantitativamente a distribuição das alunas no *continuum* que vai das mais às menos favorecidas economicamente. Ela pretende, isto sim, caracterizar e ressaltar a diversidade sócio-cultural dessas alunas a partir do que elas narram sobre suas histórias de vida e sobre o contexto familiar em que estão inseridas. Se é verdade que os principais achados das pesquisas de Luiz Pereira e Joly Gouveia ainda se sustentam, os resultados da pesquisa de Bueno permitem reconhecer que a dinâmica social se alterou significativamente, no decorrer desses mais de 40 anos, introduzindo novos fatores e valores que, sob composições e matizes variados, passaram a determinar a vida escolar e o destino profissional das mulheres que hoje se dirigem aos cursos de Habilitação para o Magistério.

Em termos de uso de textos biográficos, os estudos de Uhle, desenvolvidos junto à Faculdade de Educação da UNICAMP, também merecem destaque. Diferentemente de Bueno, Uhle usa textos biográficos, já publicados, além de relatos, na busca dos valores e representações ligados à profissão do magistério. Uhle dá um passo além dos trabalhos anteriores ao relacionar o biografado e a história da instituição. Por meio desse método de trabalho, ela mostra como se pode chegar, através da biografia, à compreensão das políticas educacionais, das reformas de ensino e da própria história da instituição. É interessante observar como e porque as instituições escolares, vivendo sob uma mesma política educacional, situadas dentro de uma dada região e se servindo de um corpo docente de formação similar, podem diferenciar-se umas das outras e, também, como se diferenciam delas mesmas ao longo do tempo<sup>14</sup>, internamente.

No cenário internacional, autores como Nóvoa, Moita, Ben-Peretz, Goodson, só para citar alguns, assinalaram para a utilização de histórias de vida e para as múltiplas possibilidades abertas por este tipo de abordagem<sup>15</sup>.

*“Dar voz ao professor, as histórias de vida dos professores e seu desenvolvimento profissional”*, de Ivor Goodson<sup>16</sup>, parte do princípio de que a “principal ausência nas pesquisas na área de educação é exatamente a da voz do professor e que o respeito pelo autobiográfico, pela “vida”, é apenas um dos aspectos de uma relação que permite ouvir a voz do professor”<sup>17</sup>. Consciente do perigo inerente a este tipo de material, considerado por

---

<sup>14</sup> UHLE, Águeda B. – “Anotações sobre a utilização de fontes orais e biografias na pesquisa em educação”, Texto mimeografado, 1996

<sup>15</sup> NÓVOA, Antonio – “A formação tem que passar por aqui: as histórias de vida no projeto Prosalus, in NÓVOA, e FINGER, Mathias (org) –*O Método (auto)biográfico e a Formação* ( pp.1077-129). Lisboa: Ministério da Saúde, Departamento dos Recursos Humanos da Saúde. 1988 e “Os professores e as histórias de sua vida”, in NÓVOA, A. (org)-*Vidas de Professores*, Portugal, Porto Editora LDA, 1992

<sup>16</sup> Goodson, Ivor F. – 1992, in NÓVOA, *op. cit.*

<sup>17</sup> Goodson , *opus cit.* p. 71.

muitos como sendo demasiado “pessoal”, “idiossincrático” ou “flexível”, Goodson procura demonstrar que “os estudos referentes às vidas dos professores, podem ajudar-nos a ver o indivíduo em relação com a história do seu tempo e, ao mesmo tempo permite encarar a intersecção da história de vida com a história da sociedade, esclarecendo, assim, as escolhas, contingências e opções que se colocam ao indivíduo”. Ele acredita que dar voz aos professores é uma forma de assegurar que os docentes sejam ouvidos, permitindo a criação de uma contra-cultura capaz de fazer frente ao poder institucionalizado. Enfatiza, ainda, o papel que essas novas abordagens podem desempenhar no desenvolvimento de uma consciência individual e coletiva dos professores. Trata-se, em outras palavras, do direito dos professores de falarem e de serem representados por si mesmos.

Este é o mesmo sentido dado por Nóvoa às suas pesquisas. Ele entende que os relatos biográficos são como “biografias educativas”, ou seja, instrumentos de formação de professores, que podem ou não ser aliados à pesquisa<sup>18</sup>.

Afastados desses pressupostos de que a vida possa constituir um todo coerente e orientado, apreendido como expressão unitária, e próximo do que foi realizado aqui, estão os trabalhos de Jacques Ozouf e Francine Müel-Dreyfus que mostram, por meio de romances e poemas de professores primários, “a invenção” desta profissão, os modos de produção do saber que ficaram esquecidos nas representações hagiográficas combinada com uma representação mítica da escola<sup>19</sup>. Evitando a série de manifestações sucessivas, existentes no relato de vida, Müel-Dreyfus, em especial, foge deste modelo ao estudar, usando também dados estatísticos, dois momentos privilegiados de invenção da profissão: o

---

<sup>18</sup> NÓVOA, Antonio – “A formação tem que passar por aqui: as histórias de vida no projeto Prosalus, *opus cit.*

<sup>19</sup> Jacques Ozouf, *Nous les Maîtres d'Ecole.*, Paris, Julliard, 1967. Francine Müel Dreifuss, *Le métier d'éducateur*, Paris, Minuit, 1983.

início do século XX e o período que abrange 1968. Analisa, assim, os agentes reais da história institucional levando em conta as representações individuais da história social familiar e os processos de produção da crença na instituição.

No interior desses trabalhos, situa-se o objeto desta presente pesquisa que aborda também duas histórias relacionadas: a do cargo de professor primário, isto é, a da instituição que o professor representa no mundo social; a história social, familiar e individual daquele que se encontra nesta posição.

## **A pesquisa**

O trabalho aqui apresentado utiliza fontes privilegiadas: entrevistas aprofundadas com as seis professoras, que me permitiram construir suas biografias e os quadros comparativos, fotos, jornais escolares e locais, documentos oficiais, diários de aula de uma das professoras, entre outros. Tais documentos me possibilitaram apreender tanto as relações objetivas entre as posições ocupadas pelas professoras no campo educacional quanto às determinações sociais, escolares e culturais a que estiveram expostas e as representações que mantiveram com seu trabalho e, por esta via, com seus alunos.

Para esclarecer este material empírico, o método de trabalho de Pierre Bourdieu foi bastante utilizado, tendo em vista o fato de ele ser capaz de conceber a ocorrência de uma ligação estrutural entre diferentes níveis da atividade social. O vaivém entre as trajetórias biográficas e a estruturação das posições no interior do espaço social, entre as disposições para a prática da profissão e o processo de apropriação do capital escolar, entre as oportunidades de acesso ao capital escolar e as origens familiares ajudaram-me nas

perguntas para o mergulho na experiência cruzada do professor em sua experiência familiar e a sua familiarização com o universo da escola pública. Melhor dizendo, com a ajuda deste método de estudo biográfico, acredito ter podido ver mais longe em termos de profundidade histórica e mais perto em termos de precisão.

A periodização estudada (1930-1980) também foi um fator que se impôs à pesquisa, tendo em vista que correspondeu aos anos dedicados, pelas seis mulheres entrevistadas, às atividades docentes. Pude mostrar que a construção do sistema nacional de ensino, iniciada na década de 1930, contou com a colaboração de professoras primárias que pertenceram às frações médias e altas da sociedade paulista. Por meio da atividade desenvolvida por estas mulheres neste espaço de tempo, foi possível pensar no quanto os projetos de implantação da ordem primária do ensino, iniciados na década de 1930 em nível nacional, ficaram a dever às professoras primárias, pertencentes às frações médias e altas da sociedade paulista. Como os dados estatísticos de Luiz Pereira já haviam indicado, foi a atuação dessas professoras, vista através das entrevistas efetuadas para esta tese, que deu vida às reformas educacionais ocorridas durante o governo Vargas, principalmente a Reforma Federal de 1931, apontada por parte da historiografia da educação como a promotora, em suas definições legais e normatizadoras, de uma Educação Nacional<sup>20</sup>.

O resultado deste estudo está apresentado em três capítulos.

O primeiro capítulo procura mostrar o que marcou a vida das seis mulheres entrevistadas por mim e sua relação com a escola e com a família de onde vieram, bem como esclarecer as disposições que estiveram por trás do querer ser professora. Procuro

---

<sup>20</sup> Para Romanelli (1971:131) era “ (...) a primeira vez que uma reforma atingia profundamente a estrutura do ensino e, o que é importante, era pela primeira vez imposta a todo território nacional. Era, pois, o início de uma ação mais objetiva do Estado em relação à Educação”.

discutir como no exercício da docência elas foram sujeitando-se, submetendo-se e aceitando as regras inerentes ao cargo para poderem se manter nele. Por esta razão, meu interesse neste capítulo é descrever o ajustamento dessas mulheres ao cargo de professora primária, mostrando que, em se fazendo professoras, elas estavam “fazendo” o cargo, ou seja, estavam criando e recriando a profissão. Isto é, no momento em que o Estado foi estabelecendo normas e regras para a ocupação do cargo de professor primário, ele definiu também a atuação dessas professoras no interior do espaço escolar e do espaço social mais amplo. Ao apropriar-se do cargo elas deram vida e significado a ele, dando o impulso necessário aos projetos nacionais da educação.

Procurei entender como a escola se apropriou dessas mulheres e como essas mulheres se apropriaram da escola. Isto foi feito analisando a metáfora, utilizada por elas, da escola como um “segundo lar” e os discursos oficiais políticos ou religiosos, repetidos por elas.

O segundo capítulo procura discutir a relação dessas seis mulheres com a cultura escolar e a forma como posteriormente foram transmitidas aos seus alunos. Para tanto, utilizei-me, preferencialmente, do jornal do Grupo Escolar “A Voz do Parnaíba” e de um diário de aula de uma das professoras entrevistadas.

O jornal escolar a que me refiro, foi editado durante 20 anos (de 1952 a 1972) e era elaborado pelo diretor, professores e alunos do “Conde”. Para poder circular na sociedade jundiense, recebia o patrocínio de comerciantes da cidade. Foram localizados, no arquivo da escola, trinta e oito exemplares que não seguiram uma periodização rígida quanto à sua circulação. Encontrei anos com um único exemplar e outros com três ou mais exemplares.

Já o diário de aulas, utilizado para análise, foi elaborado pela professora Marly, a partir de 1958, quando assumiu uma classe de segunda série. Este diário, segundo ela, era alterado ou implementado todos os anos e servia de “guia” para suas aulas, uma vez que, ao escolher a classe para trabalhar durante o ano, sempre preferia uma segunda série.

O terceiro capítulo procura discutir o processo de profissionalização do professor primário no Brasil, a partir das biografias das seis professoras aqui estudadas, numa perspectiva da sócio-história. Ao relacionar a história social dessas professoras com a história da instituição escolar, mostro que o sistema de ensino nacional contou com a colaboração das professoras primárias que, por atuarem na escola em período parcial, acomodaram as funções do lar com as atividades docentes.

As fotos de comemorações festivas, além das falas das entrevistadas, foram as fontes utilizadas para demonstrar como se deu a profissionalização dessas professoras, passando do exercício de um ofício para atuação como profissionais.

## **CAPÍTULO I – Brandina, Mercedes, Branca, Estelamaris, Daisy e Marly: histórias em uma rede**

*Tentar compreender uma vida como uma série única e por si suficiente de acontecimentos sucessivos, sem outro vínculo que não a associação a um “sujeito” cuja constância certamente não é senão aquela de um nome próprio, é quase tão absurdo quanto tentar explicar a razão de um trajeto no metrô sem levar em conta a estrutura da rede, isto é, a matriz das relações objetivas entre as diferentes estações.*

*(Pierre Bourdieu)*

Ao assumir o cargo de professora primária de uma escola pública, a mulher que decide se dedicar ao ensino de crianças confronta-se com as disposições institucionais que definem esta situação de trabalho, desde a formação adquirida em escolas especializadas até o sistema de normas e regras impessoais que regem a atividade remunerada e, também, a sua relação com os alunos. Esta relação com os alunos – a relação pedagógica – é realizada no interior do espaço físico da escola, afastada dos lugares onde realizam as demais atividades sociais, efetua-se dentro de um tempo específico, definido pelo calendário escolar<sup>20</sup>.

Hoje, consideradas naturais e evidentes, tais disposições resultam de um longo trabalho de construção jurídico-político e se relacionam com um saber sistematizado e imposto, lentamente, a partir do século XIX, pela difusão de uma ordem primária de ensino.

---

<sup>20</sup> Refiro-me, mais explicitamente, a uma competência pedagógica adquirida em escolas normais, garantida e objetivada por um diploma; a uma submissão aos procedimentos uniformes de seleção para o cargo, a relação entre alunos e professores mediada por um sistema de normas e regras impessoais, do mesmo modo que com o direito codificado (programa curricular de ensino pré-estabelecido, número determinado de alunos considerados homogêneos dentro de uma sala de aula, carreira determinada por controle externo, etc). Sobre o assunto ver: Guy Vincent, Bernard Lahire e Daniel Thin. Sobre a história e a teoria da forma escolar. *Educação em Revista*. Belo Horizonte, nº 33, jun/2001.

Esta ordem criou o professor primário que se relaciona com seus alunos fora do espaço e do tempo da vida social e incute neles conhecimentos abstratos em situação também fora do jogo imediato. No seu cargo dentro da escola, que passou a ser ocupado preferencialmente por mulheres, o professor primário vive uma atividade que é corolário desta separação escolar, e que o torna dependente de um universo de regras, de crenças e de papéis próprios<sup>21</sup>.

Historicamente, o ajustamento da mulher a este cargo de professor primário não foi, e não é ainda, fácil, mas a dificuldade é obscurecida com a ajuda do uso de um vocabulário que procura criar para o professor que assume este posto qualidades abstratas de heroísmo (“capacidade de doação”, “mensageiros da esperança”, “farol a iluminar almas sedentas de saber”, etc<sup>22</sup>), as quais dimensionam as idéias sobre a relação pedagógica, constituindo-a de maneira genérica no feminino (“a educação”, “a pedagogia”) e no universo familiar (mãe, esposa, dona de casa, filha, protetora dos filhos).

O significado deste ajustamento torna-se compreensível, entretanto, quando se relaciona a história deste cargo com o modo pelo qual as mulheres se apropriaram das responsabilidades dele. Este capítulo procura mostrar isso, por meio da atuação das seis professoras estudadas por mim: Brandina que, ingressou no início da década de 1930 e se aposentou na década de 1960; Branca na década de 1940 e Mercedes, Estelamaris, Daisy e Marly nos anos 50, quando já haviam sido institucionalizadas as diretrizes traçadas para o ensino primário. Procuro demonstrar aqui como, no exercício da docência, elas foram se sujeitando, submetendo-se e aceitando as regras inerentes ao cargo para poderem se

---

<sup>21</sup> Guy Vincent et al. op.cit. p.11

<sup>22</sup> Vocabulário retirado da *Revista do Ensino*, Secretaria de Educação e Cultura do Rio Grande do Sul, ano IX, nº 64, outubro de 1959.

manter nele. Por esta razão, meu interesse neste capítulo é descrever o ajustamento dessas mulheres ao cargo de professora primária, demonstrando que, em se fazendo professoras, elas estavam “fazendo” o cargo, ou seja, estavam criando e recriando a profissão. Isto é, no momento em que o Estado foi estabelecendo normas e regras para a ocupação do cargo de professor primário, ele definiu também a atuação dessas professoras no interior do espaço escolar e do espaço social mais amplo. Ao se apropriar do cargo, elas deram vida e significado a ele, dando o impulso necessário aos projetos nacionais da educação.

O ajustamento às regras se deu de forma diferente para as minhas entrevistadas. Brandina, a primeira delas a ingressar no magistério, incorporou o sentido de “missão”, transmitido nos discursos políticos no início do século, assumindo, assim, a função da professora “missionária”, e celibatária por opção. As demais assumiram o posto no período em que os projetos da ordem primária de ensino obrigatório tomavam corpo oficialmente no Brasil. Já não carregaram o peso de uma missão, mas sim o de professora primária. Estas diferenças percebidas na análise comparativa das biografias me levaram a seguir o trabalho que elas fizeram com elas mesmas como mulheres e com a relação que mantiveram com a história da instituição onde atuaram. Tornar-se professora primária não é uma obra do acaso. Por trás dessa escolha, há toda uma história que resulta da relação mantida com esta história institucional<sup>23</sup>.

Assim, este capítulo procura compreender o que marcou a vida dessas mulheres e sua relação com a escola. Procura entender como a escola se apropriou dessas mulheres que se tornaram professoras primárias, e como elas se apropriaram da escola. Para tanto, além do “romance social familiar”, utiliza-se de figuras metafóricas existentes nos discursos oficiais,

---

<sup>23</sup> c.f. DREYFUS, F. *opus cit.* p. 10-11.

e repetidas por elas, a fim de descobrir o corpo e a alma moldados, com a ajuda de ritos, para servir a unidade moral e política da nação.

### **Trajatórias sociais das professoras: um caminho para o magistério**

Trata-se de dois modelos de professoras: de um lado, – Brandina –, nascida na década de 1910; e de outro, – Mercedes, Branca, Estelamaris, Daisy e Marly – nascidas entre as décadas de 1920 e 1930, durante um período em que o Brasil vivenciou transformações políticas, econômicas e sociais profundas, com efeitos bastante significativos para a área escolar. Os dois quadros abaixo trazem alguns dados de identificação social que me ajudaram a classificá-las nestes dois modelos e levaram-me a compreender o significado de elas terem iniciado na carreira em épocas diferentes.

### **Quadro I - Dados Biográficos**

	Nome	Data	Local de nascimento	Estado/Países	Estado Civil	Religião	Nº de irmãos	Posição Fátia	Nº de filhos
<b>Modelo I</b>	Brandina Penteadoladeira	13/08/12	Santana do Parnaíba	São Paulo-Brasil	Viúva Casou-se após a aposentadoria	Católica	11	7 <sup>a</sup>	—
<b>Modelo II</b>	Mercedes Ladeira Marchi	24/09/25	Jundiaí	São Paulo-Brasil	Casada	Católica	2	Caçula	2
	Branca Paulielo	27/06/27	Jundiaí	São Paulo-Brasil	Viúva	Católica	1	Caçula	3
	Estelamaris Lüdke de Oliveira	22/05/33	Campinas	São Paulo-Brasil	Casada	Católica	1	1 <sup>a</sup> Primogênita	7
	Daisy Duarte Marret	28/01/36	Jundiaí	São Paulo-Brasil	Casada	Católica	1	1 <sup>a</sup> Primogênita	3
	Marly José Oliveira Znyslowski	19/02/36	Jundiaí	São Paulo-Brasil	Casada	Católica	1	1 <sup>a</sup> primogênita	1

Quadro II – Distribuição das professoras quanto à profissão/instrução/descendência e trajetória política dos pais

Professoras	Pai		Trajetória política	Mãe	Profissão	Avós Paternos		Avós Maternos						
	Nat.	Escolaridade				Profissão	Outras informações	Origem	Outras informações	Origem	Outras informações			
Brandina	Santana do Paraitaba	Primária	Proprietário de terra (160 alqueires) em Santana do Paraitaba	Analfabeta	Do lar	Brasileira	- Fazendeiro de café - Coronel da Guarda Nacional - Membro do Partido de Oposição ao PRP	Brasileira	Sobrinha do Conde Alvares Penteado	Brasileira	Fazendeiro	Outras informações	Brasileira	Casada duas vezes com membros das famílias: Paes Abreu E Fonseca
	Modelo I													
Mercedes	Valinhos	Secundária	Ferroviário - caixa e pagador da Companhia Paulista de Estrada de Ferro	Curso Normal	Professora	Brasileira	- Diretor de Escola pública - Major da Guarda Nacional - Dedicou-se a atividades filantrópicas	Alemã	Industrial - "Fundição Faber" em Campinas - (falida) - Trabalhou na Companhia de Estrada de Ferro	Brasileira	Descendente de alemães	-	-	-
Branca	Jundiá	Primária	Funcionário público municipal - Diretor de fazenda (tesouraria)	Primária	Do lar	Italiana	Proprietário de terras na Itália	Não soube informar	Casada com o primo	Brasileira	-	-	-	-
Estelamaris	Jundiá	Secundária - contador - tocava violino	Ferroviário - chefe de departamento pessoal da Companhia Paulista de Estrada de Ferro	Superior Faculdade de Higiene da U.S.P. - 1928	Professora e Educadora Smitária	Polonesa	Ferroviário da Companhia Paulista de Estrada de Ferro - tocava violino	Brasileira	Fazendeiro em Botucatu	Brasileira	Descendente de italianos	-	-	-
	Daisy	Jundiá	Ferroviário - ajustador electricista da Companhia Paulista de Estrada de Ferro	Primária	Do lar	Brasileira	-	Descendentes de italianos	Operário da indústria "Eleqteiroz" em Várzea Paulista	Descendentes de italianos	-	-	-	-
Marly	Jundiá	Secundária	Ferroviário - chefe de conferentes da Cia. Paulista de Estrada de Ferro	Primária	Presposi- deira	Brasileira	-	Descendentes de italianos	Descendente de franceses	Descendentes de italianos	-	-	-	-
Modelo II														

O Quadro II mostra a diferença inicial entre as professoras, ao situar Brandina dentro de uma família de posição social elevada, mesmo que economicamente decadente (decadência Penteados, pai proprietário de terras sem grande expressão econômica). O Quadro indica também que todas as demais estavam envolvidas em atividades de trabalho qualificadas e respeitadas na época, embora não fossem proprietárias. Os pais das moças do segundo bloco podem ser observados em atividades no setor público e na ferrovia paulista. Quatro deles trabalhavam na Companhia Paulista de Estrada de Ferro<sup>24</sup> e um era funcionário público municipal, exercendo a função de Diretor da Fazenda.

O que se pode deduzir a partir das entrevistas que originaram este quadro é que o ingresso no serviço público e no setor ferroviário defendeu essas famílias do declínio econômico, garantindo-lhes

**BRANDINA PENTEADO LADEIRA** nasceu em 13 de agosto de 1912, no município de Santana do Parnaíba, Estado de São Paulo. É a sétima filha dos 12 filhos do casal Pedro Celestino Penteados e Getúlia Dolores Fonseca Penteados. Seu pai era filho de um coronel da Guarda Nacional, e pertencia ao partido político de Rui Barbosa, isto é, de oposição ao PRP. Sua mãe era sobrinha do Conde Álvares Penteados, proprietário de terras. Seu Pedro cursou o primário e se tornou fazendeiro através de sesmarias. Foi também especialista em homeopatia e vereador na Câmara Municipal de Santana do Parnaíba. Sua mãe, dona Getúlia, nunca frequentou a escola e dedicou-se aos afazeres do lar. Em sua fazenda, seu Pedro construiu uma igreja da Congregação dos Capuccinos e uma escola para alfabetização de adultos que foram, posteriormente, doados à Prefeitura do Município de Santana do Parnaíba. Em 1924, a família mudou-se para Jundiaí, em decorrência de problemas enfrentados com a lavoura e com a taxaço de altos impostos. Inicialmente moraram em uma casa de taipa, no centro da cidade, local onde, posteriormente, foi construído um prédio de apartamentos pela família Penteados. Neste ano, Brandina ingressa no curso primário, com doze anos de idade, na segunda série, após ter sido alfabetizada por seu pai. De 1927 a 1932, fez o curso Normal em Campinas, no Instituto de Educação Carlos Gomes. Formada, exerceu a função de professora substituta efetiva no Grupo Escolar Cel. Siqueira de Moraes. Em 1933, ingressou como professora efetiva em uma escola da zona rural do município de Itapetininga. Foi removida após dois anos para uma escola rural de Bragança Paulista. Em 1936, foi removida para o Bairro do Traviu, em Jundiaí, onde lecionou por dois anos. Naquele ano voltou a morar com a família. Posteriormente, removeu-se para outras escolas até que, em 1944, chegou ao “Conde do Parnaíba”, onde ficou lecionando por 14 anos até se aposentar. Faleceu no dia 16 de março de 2002.

<sup>24</sup> A Companhia Paulista de Estrada de Ferro foi inaugurada em 1872, quando as oficinas foram transferidas de Campinas para Jundiaí, em decorrência de uma grave epidemia de febre amarela. Fazia o trajeto Jundiaí-interior. A cidade, ao lado do café, urbanizava-se e ganhava as primeiras indústrias no final do Império. A ferrovia também interferiu na característica informal dos jundiaenses ao colocar valores ingleses dentro do cotidiano. Aos poucos a passagem dos trens e os apitos das válvulas do vapor da caldeira, sempre nos horários estipulados e seguidos pela ação dos fiscais, faziam o controle do tempo a ser estimulado também pela colocação de relógios públicos. Os símbolos de uma nova era que começava – o aço e o vapor reunidos na locomotiva – mudavam seus manipuladores cotidianos.

também um certo *status* social. Mercedes, em sua entrevista explicou, assim, a situação de seu pai ter se tornado ferroviário:

*“... Meu avô materno pertencia a uma família que tinha a maior fundição de Campinas, conhecida como a ‘fundição da viúva Faber e filhos’. Era da minha bisavó e dos filhos – Henrique (meu avô) e Pedro. Meu bisavô faleceu muito cedo na Alemanha e minha avó veio para o Brasil trazendo dinheiro que lhe permitiu abrir esta fundição. Mas ela teve que fechá-la quando o Banco em Campinas foi à falência e lá era depositado todo o dinheiro que eles possuíam. Então, meu avô, Henrique, veio trabalhar na fundição da Companhia de Estrada de Ferro, em Jundiaí, onde meu pai também trabalhou como caixa pagador...”*

Ser ferroviário ou funcionário público, no início do século passado, era poder receber um tratamento privilegiado que consistia, basicamente, num conjunto articulado de direitos e prerrogativas estatuídos em leis especiais que lhes permitiam ter todo mês um salário garantido e pertencer aos escalões do pessoal burocrático de carreira. Isto lhes

**MERCEDES LADEIRA MARCHI** nasceu em 24 de setembro de 1925, na cidade de Jundiaí, Estado de São Paulo. É a filha caçula do casal Alcino Ladeira e Iracema Faber, que tiveram dois filhos: Paulo – que estudou até o secundário, e Maria Enid, também professora. Seu Alcino era filho de descendentes portugueses e seu pai foi professor diretor de escola pública e trabalhou na educação durante toda sua vida profissional. Recebeu também do Governo Federal o título de Major da Guarda Nacional. Trabalhou como voluntário durante toda Revolução Constitucionalista de 1932 e dedicou-se às atividades filantrópicas junto ao Asilo dos Pobres, quando morava em Rio Claro, e à Conferência Vicentina de São Bento, em Jundiaí. Alcino estudou até o secundário e trabalhou na Companhia Paulista de Estradas de Ferro, exercendo as funções de caixa e pagador. Sua mãe, Iracema, era descendente de uma família alemã que foi proprietária de uma fundição na cidade de Campinas. Após a falência da empresa o avô de Mercedes veio para Jundiaí trabalhar na Companhia Paulista de Estrada de Ferro. Sua mãe fez o curso Normal e foi professora primária no Grupo Escolar Conde do Parnaíba, escola esta onde seu avô paterno era diretor. Mercedes ingressou na primeira série na escola particular Cesário Motta em Jundiaí, e a segunda, terceira e quarta séries cursou no Grupo Escolar Conde do Parnaíba. O secundário, de 5 anos, e o Curso Normal, de 2 anos, Mercedes as fez entre os anos de 1937 e 1943 na Escola Normal Livre de Jundiaí. Depois de formada professora, Mercedes casou-se com Oswaldo Marchi – joalheiro na cidade de Jundiaí durante 40 anos – e tiveram dois filhos: Marta, a primogênita, portadora de Síndrome de Down e João Henrique, formado em Medicina. Sua trajetória profissional iniciou-se somente após de 7 anos de formada como professora substituta no Grupo Escolar Conde do Parnaíba. Em 1951, foi nomeada professora efetiva para a Escola Rural da cidade de Valinhos, na Fazenda Santa Cândida, para onde viajava diariamente de trem, para depois pegar um “carro de praça” até a fazenda. Após alguns anos foi removida para uma classe da Escola do Bairro Jardim do Lago, em Jundiaí, removendo-se posteriormente para o Grupo Escolar Marcos Gaspariam. Transferiu-se depois para o Grupo Escolar Conde do Parnaíba, onde aposentou-se em 1984.

garantia condições econômicas estáveis para capacitar o envio das filhas para as dispendiosas Escolas Normais.

Os aspectos particulares da origem social dessas professoras primárias confirmam o que os estudos já realizados sobre a escolha do magistério como profissão vinham reforçando, isto é, que situações de declínio econômico da família levaram muitas jovens a trabalhar em escolas nos anos 1930, 1940 e 50, atraídas também por uma visão que contemplava a docência nas escolas públicas (que passaram a ser construídas em maior número), como uma possibilidade de aceitação social ou garantia de estabilidade econômica por meio do trabalho remunerado<sup>25</sup>.

Não é preciso insistir no fato de ser esta uma das primeiras profissões “qualificadas e honráveis” que se abria para as mulheres de famílias em

**BRANCA PAULIELO CONDE** nasceu em 27 de junho de 1927, em Jundiáí. Filha caçula de José Antonio Pauliello e Izoldina Pauliello, teve apenas um irmão. Seu pai era filho de imigrantes italianos que deixaram a Itália logo após o casamento. Seu avô faleceu precocemente, deixando os filhos pequenos. Sua avó, viúva, contou com a ajuda de compatriotas e familiares para conseguir vencer e criar os filhos. Seus avós maternos eram brasileiros e pouco contato teve com eles, pois faleceram quando era criança. Sua mãe Izoldina cursou somente o primário. Seu pai, José Antonio, trabalhou, na década de 1920, no Instituto do Café em Campinas, na Antiga Companhia de Estrada de Ferro, como escriturário, e aposentou-se como Diretor da Secretaria da Fazenda do Município. Seu irmão formou-se advogado após cursar o secundário em comércio. Sempre trabalhou como bancário, aposentando-se como Diretor do Banco do Brasil. Em 1933, Branca entrou no pré-primário em uma escola particular de freiras vicentinas – “Escola Paroquial Francisco Telles” - de onde saiu em 1934 para ingressar no curso primário do Grupo Escolar Conde do Parnaíba. O ginásio e o curso normal, Branca os fez na Escola Normal Livre de Jundiáí, uma escola particular. Formou-se professora primária em 1944 com 17 anos e vai lecionar como substituta na escola particular das irmãs vicentinas – Escola Paroquial de Vila Arens. Era remunerada pela Prefeitura, tornando-se professora municipal, permanecendo aí por 5 anos. Ingressou na rede pública estadual com a transformação da escola municipal do Educandário Nossa Senhora do Desterro, onde lecionava, em escola estadual em 1950. Chegou ao Grupo Escolar Conde do Parnaíba em 1955, permutando com a Professora Anna Rita Lüdkke. Em 1962, após 18 anos exercendo a docência, Branca tornou-se auxiliar de diretor, função esta que exerceu até 1983 quando se aposentou. Cursou Pedagogia de 1972 a 1974.

<sup>25</sup> Vários trabalhos sobre professores primários no Brasil apontam para o fato de que nas primeiras décadas do século passado as Escolas Normais eram freqüentadas por jovens pertencentes à classe média e média alta. Sobre o assunto ver: DEMARTINI, Zeila.B. *Magistério primário no contexto da 1ª República* – Relatório de Pesquisa, Fundação Carlos Chagas, 1991.; Velhos Mestres das novas escolas: um estudo das memórias dos professores da 1ª República em São Paulo. Relatório de pesquisa. CEHRU/INEP/Fundação Carlos Chagas, 1984.; PESSANHA, Eurize Caldas. *Ascensão e queda do professor*. São Paulo: Cortez, 1994.; CATANI, D. B. (org) *Universidade, escola e formação de professores*. São Paulo: Brasiliense, 1987.; GOUVEIA, A. J. op.cit., PEREIRA, L. *O magistério primário numa sociedade de classes*. São Paulo: Pioneira, 1969.. . PAIXÃO, Lea Pinheiro. “Mulheres Mineiras da República Velha –Profissão: Professora primária. In: *Educação em Revista*. Belo Horizonte, nº 14, 1991. p.14-25

declínio econômico, ou em ascensão social, num período em que a iniciação das mulheres solteiras era economicamente difícil. Para estas famílias, a escola como meio de investimento social poderia trazer, mais que vantagens materiais, a possibilidade de evitar para as suas filhas atividades mais “duras e menos rentáveis. No caso das mulheres presentes no Quadro em análise, (pais proprietário de terras medianos, ferroviários ou com cargo público de direção em cidades do interior paulista), o magistério estaria representando tanto a liberação social real como a possibilidade de fugir dos destinos de suas mães: donas de casa, costureiras, pespontadeira. Isto ficou explicitado na entrevista de Marly, quando se referiu ao seu ingresso em uma escola rural de Rinópolis, interior de São Paulo e teve que morar sozinha, longe de sua família: “...a liberdade adquirida suplantou todas as dificuldades: foi aí que eu percebi o que era importante na minha vida [...] era ser livre, independente do noivo, da minha mãe, do meu pai, e é o que gosto até hoje”.

**ESTELAMARIS LÜDKE DE OLIVEIRA** nasceu em 22 de maio de 1933, na cidade de Campinas, Estado de São Paulo. É a primogênita do casal Alexandre João Lüdke e Anna Rita Alves de Lüdke. Seu pai era filho de poloneses, nascido em Jundiaí, onde estudou até o secundário. Era contador e chefe de Departamento Pessoal da Companhia Paulista da Estrada de Ferro, mesmo local onde seu avô paterno trabalhou como ferreiro. Gostava muito de música e tocava violino. Seu pai faleceu com apenas 48 anos de idade. Sua mãe era filha de um imigrante português, fazendeiro na cidade de Botucatu. Lá, estudou no Colégio dos Anjos, das Irmãs Marcelinas, onde ficava em regime de semi-internato. Posteriormente fez o Curso Normal também em Botucatu, formando-se em 1918. Sua mãe cursou ainda a Faculdade de Higiene da Universidade de São Paulo, formando-se em Educação Sanitária, em 1928. Em 1930 veio para Jundiaí trabalhar na Antiga Caixa de Pensões da Companhia Paulista de Estrada de Ferro, como Educadora Sanitária, cargo este que foi exercido cumulativamente ao de professora no Grupo Escolar Conde do Parnaíba. Ao deixar o cargo na Companhia Paulista, Anna Rita exerceu durante anos o cargo de Educadora Sanitária Escolar. Lecionou Prática de Ensino na antiga Escola Normal “Álvares de Azevedo” e, quando esta tornou-se oficial, lecionou Biologia também. Durante a Revolução Constitucionalista de 1932, trabalhou nos hospitais improvisados. Trabalhou também em obras de benemerência da Igreja, na Associação de “mães cristãs” e Associação da Boa Vontade, entidade para a qual trabalhou em prol da Casa da Criança local. Faleceu em 1960, e em 13/12/1974, a cidade prestou-lhe uma homenagem ao dar seu nome ao Ginásio Estadual da Vila Alvorada, que passou a denominar-se EEPG “Profª Anna Rita Alvez Lüdke”. Estelamaris fez o curso primário no Grupo Escolar Conde do Parnaíba de 1941 a 1944. Posteriormente, frequentou o ginásio e o curso normal no Instituto de Educação Experimental de Jundiaí. Formou-se professora em 1951. Iniciou sua carreira no Magistério no Grupo Escolar Conde do Parnaíba como professora substituta, e depois lecionou em escolas rurais: Tijuco Preto e Fazenda Santa Terezinha, ambas em Jundiaí. Foi nesta escola da fazenda que efetivou-se, em 1962, como professora após prestar um concurso de provas. Lecionou também em outras escolas da cidade, tendo passado pela Escola da Vila Lacerda, Casa da Criança e Escola da Argos. Depois de alguns anos (1965), é removida para o Grupo Escolar Conde do Parnaíba. Como professora ela aposentou-se em 1985, depois de exercer também a função de assistente de diretor.

Tendo em vista estes dois elementos: “profissão qualificada e honrada” para mulheres solteiras ou fuga de um destino de costureira, dona de casa, pespontadeira, pode-se aventar a hipótese de que a profissão de professora primária constituiu, para minhas entrevistadas, como para as demais da época, um caso de harmonia pré estabelecida entre suas características e os objetivos esperados do cargo que se constituía na sociedade brasileira.

Partindo deste pressuposto, pude inferir que essas professoras primárias participaram da sociedade e de uma época, por meio da cultura familiar captada por intermédio de suas aprendizagens intelectuais e, em especial, pela sua formação escolar.

O quadro II apresenta outros aspectos significativos para a compreensão dessa afirmação. Brandina, por exemplo, que situei como um modelo separado das demais, era a sétima filha entre os 12 filhos do casal e a única mulher a freqüentar a escola. Coursou o secundário e formou-se normalista.

**DAISY DUARTE MARRETE**, primogênita do casal Lourival Miranda Duarte e Rosalina Francisca Miranda, nasceu em 28 de janeiro de 1936, na cidade de Jundiá, Estado de São Paulo. Seu pai, filho de imigrantes portugueses, cursou o primário e exerceu a função de ajustador eletricista na Companhia Paulista de Estrada de Ferro. O cinema era seu hobby, freqüentando-o todas as noites e quando possível ajudando na exibição dos filmes. Sua mãe, Rosalina, descendente de família italiana, também com o primário completo, cuidava dos afazeres da casa e das duas filhas, e costurava para ajudar no orçamento familiar. Pouco convívio teve com seus avós pois faleceram ou quando era pequena ou antes de seu nascimento. Guarda grandes lembranças de sua bisavó Cecília e da avó paterna que auxiliaram em sua educação, pois moravam com sua família. Iniciou seus estudos em 1943, no Grupo Escolar Conde do Parnaíba onde permaneceu até o final da quarta série primária. O ginásio (1947-1950) e o curso normal (1951-1953) foram feitos no Instituto de Educação Experimental de Jundiá. Ingressou na profissão docente em 1955, como professora substituta no Grupo Escolar Pedro de Oliveira, em Jundiá, e em 1956 no Conde do Parnaíba. Em 1957 foi nomeada professora efetiva para Escola Mista do Bairro Bonsenso, zona rural da cidade de Rinópolis, numa classificação que levou em conta sua nota de diploma e os pontos adquiridos como professora substituta. Lá permaneceu durante dois anos letivos. Foi removida para uma escola rural vinculada ao Grupo Escolar Francisco Derosa, no ano seguinte, na cidade de Franco da Rocha, onde morou em casa de barro, com chão batido, no sítio. Posteriormente, foi removida para uma escola na cidade de Jundiá – Grupo Escolar da Vila Hortolândia, onde trabalhou com classe anexada, isto é, 3º e 4º anos juntos. Depois, removeu-se para o Conde do Parnaíba e, antes de se aposentar, e após ter cursado Pedagogia (1972-1975) assumiu a função de diretora substituta na Escola da Vila Hortolândia. Casou-se em 1967 e teve três filhos. Sua única irmã também foi professora. Aposentou-se em 1987.

Seus irmãos mais velhos foram alfabetizados pelo pai e não freqüentaram a escola. Os mais novos cursaram o secundário. Todos ocuparam, mais tarde, cargos de direção: gerente de Bancos, diretores em repartições da administração pública, etc.

As demais famílias, que não tinham os recursos de relações sociais da Brandina, proporcionaram aos filhos um nível escolar mais elevado, equivalente ao médio ou superior. Mercedes, a caçula do casal, tinha mais dois irmãos. Um irmão que, segundo ela, não gostava de estudar e, depois de muito esforço e incentivo dos pais, fez o Normal, trabalhou no Banco do Brasil, chegando a um elevado cargo para, posteriormente, cursar advocacia. Sua irmã, mais velha, também, se formou normalista e exerceu a profissão. Branca, tinha um irmão, mais velho que ela, formado em Direito, curso que concluiu após alguns anos de interrupção dos estudos. Estelamaris, a primogênita do casal, tem mais uma irmã, conhecida nos meios acadêmicos como Menga Lüdke, que é professora e pesquisadora na

**MARLY JOSÉ OLIVEIRA ZNYSLOWSKI** nasceu em 19/02/1936 na cidade de Jundiá. Primogênita do casal Aurélio Oliveira e Ignez Poli Oliveira. Teve um único irmão, dez anos mais novo que ela, formado engenheiro agrônomo e que faleceu aos 48 anos. Seu pai, nascido em Jundiá era filho de Porfério de Oliveira, descendente de portugueses e de Madalena Fraga R. de Oliveira, descendente de família francesa. O Sr. Aurélio, natural de Jundiá, estudou até o secundário e foi ferroviário da Estrada de Ferro Santos a Jundiá, exercendo a função de chefe dos conferentes. Sua mãe, nascida na cidade de São Paulo, era filha de descendentes italianos. Cursou o primário e trabalhou como prespantadeira em uma fábrica de calçados. Quanto à trajetória escolar, Marly, ingressou em 1942, com 6 anos, no pré-primário da Escola Paroquial Francisco Telles. Nesta escola cursou também o primário. Em 1947 freqüentou um curso de admissão, por um ano, com dois professores particulares. Pedro Pessini (Matemática) e Alcides de Oliveira (Português). Ingressou no Ginásio em 1948, sendo reprovada na 3ª série ginasial. De 1953 a 1955 cursou o Normal do Instituto de Educação de Jundiá. Inicia na profissão docente em 1956, como professora substituta efetiva, no Grupo Escolar Conde do Parnaíba. Nessa função permanece por dois anos. Em 1957 retorna ao Instituto de Educação para fazer um curso de aperfeiçoamento em Administração Escolar, Metodologia do Ensino e Sociologia da Educação. Em 02/08/1958 é efetivada como professora primária numa escola rural da cidade de Rinópolis, interior do Estado de São Paulo – segunda escola mista do bairro Cascatinha. Daí recebeu o título de Professora Rainha da Cidade. Permaneceu nesta escola por sete meses, porque ao se casar com um funcionário público pode se remover para o Grupo Escolar Ramos de Azevedo, em Franco da Rocha. Em 1962 remove-se para o Grupo Escolar Conde do Parnaíba. Com a reorganização da rede física é transferida para o Ginásio Estadual Dr. José Romeiro Pereira, retornando ao “Conde” após três anos. Apresentou-se nesta escola em 1983. Depois de aposentada, em 1985, é admitida na Escola Padre Anchieta, instituição particular, para trabalhar com crianças de 1ª a 4ª série. Continua lecionando até a presente data e voltou a estudar em 2001 quando ingressou no curso de Pedagogia, devendo concluí-lo em 2004, com 68 anos de idade.

Universidade do Rio de Janeiro. Daisy, também tem uma irmã mais nova formada pela Escola Normal e exerceu, como ela, a profissão de professora primária. Marly, só teve um irmão, mais novo, que era engenheiro, falecido aos 48 anos. Esses dados indicam que, com exceção da família Penteado, as demais investiram na escola para os filhos, e que as mulheres dessas famílias seguiram a mesma profissão – professora – o que confirma os dados dos estudos apontados anteriormente sobre o destino da mulher, pertencente à classe média, no período estudado. Esses dados também indicam que, numa situação familiar de declínio do capital econômico, em épocas de transformações sociais, os investimentos culturais e escolares são priorizados para as famílias de funcionários públicos e ainda levam a orientar as mulheres para as “vocações” femininas<sup>26</sup>.

Brandina era a única cujo pai vivia da variação do mercado para comercializar seus produtos agrícolas. Das seis entrevistadas, somente ela era filha de fazendeiro mais abastado com um sobrenome conhecido. As demais, apesar da estabilidade econômica de suas famílias, não faziam parte do grupo de famílias dirigentes, como se pode observar nos dois quadros acima I e II. Na verdade, Brandina e Mercedes, vivenciaram a decadência econômica de seus pais ou avós: vendas de terras, falência de empresa. As outras, filhas de funcionários públicos tiveram situações financeiras estáveis. Elas residiam no centro da cidade e em casas espaçosas com grandes quintais. Mercedes e Estelamaris moravam a uma quadra da escola onde trabalharam e investiram grande parte de suas vidas. As outras quatro, em ruas também próximas.

Embora saibamos que o tipo e os anos de escolaridade constituem importantes elementos de distinção social, sabemos também que não podem ser vistos separadamente

---

<sup>26</sup> Ver Monique de Saint Martin- “Structure du capital, différenciation selon les sexes et “vocation “intellectuel”- in *Sociologie et Sociétés*, Vol. XXI, nº 2, octobre 1989. p- 9-25

dos demais elementos que configuram a situação sócio-cultural dessas professoras. A instrução de seus pais e avós ajuda a desenhar o quadro de informações sobre o capital cultural herdado.

Privilegiando as informações sobre a trajetória social das famílias – e não apenas de seus pais – é que pude entender a visão de futuro que conduz um casal a fazer de um, ou mais de seus filhos, um professor. Não me refiro somente às filhas de empregados públicos ou assalariados ou de um proprietário de terras (como no caso de Brandina), mas, principalmente, às filhas de imigrantes que aderiram à tese de que a escola contribuiria para proporcionar aos filhos um lugar de prestígio na sociedade. Sobre este aspecto, as diferenças de composição e volume de recursos sociais e/ou culturais mostraram-se relevantes para compreender o caminho para o magistério. Apesar de estar trabalhando com um universo academicamente homogêneo – professoras primárias – a diversidade de trajetórias entre os dois blocos e os diferentes recursos sociais e econômicos encontrados entre elas despertaram indagações sobre as diferentes formas de acesso à formação profissional e suas heterogêneas possibilidades. Tais indagações extrapolam o grupo estudado, permitindo-nos pensar no possível para as mulheres de determinado grupo social da primeira metade do século XX, dispostas a levar adiante um projeto de Estado para o interior da escola pública – aqui representado pelo “Conde do Parnaíba” – onde elas trabalharam quase toda a vida profissional.

Isto porque parti do princípio de que cada família transmite a seus filhos, mais indireta que diretamente, recursos sociais e culturais, além de um certo sistema de valores implícitos que são interiorizados profundamente, o que contribui para definir, entre outras

coisas, as atitudes face à escola<sup>27</sup>, no caso específico uma escola que estava sendo implantada de acordo com a ordem pública vigente na época.

E nas biografias dessas professoras pude encontrar uma trajetória social de suas linhagens paterna e materna marcada pela existência de dois tipos de formação: o primeiro tipo classificado de primeira geração de professoras na família. Está representado aqui por Brandina, Branca, Daisy e Marly - as quais não possuíam nenhum membro da família com vinculação ao magistério anteriores a elas, ou seja, seus avós, pais e tios não trabalharam com atividades ligadas ao campo educacional. A mãe de Brandina era analfabeta – filha e esposa de cafeicultores, viveu sempre no campo e não frequentou a escola; as de Branca, Daisy e Marly cursaram apenas o primário. Quanto às atividades fora do lar, somente a mãe de Marly era operária, e trabalhou como “pespontadeira” em uma empresa de calçados. A de Daisy, além de cuidar dos afazeres domésticos, como as demais, costurava para ajudar no orçamento familiar.

Classifiquei Mercedes e Estelamaris como descendentes de família do segundo tipo, isto é, com avô, mães e tios ligados ao magistério. Para essas, já era conhecido todo trajeto que um professor deveria percorrer para chegar a um grupo escolar da região urbana e, ainda mais, como chegar ao preferido por elas. Cresceram ouvindo as mães e outros membros da família falarem da escola; vendo-os às voltas com a preparação de aulas, com os cadernos por corrigir e, ainda, desafiando os dilemas da profissão: os concursos de remoção, as figuras temidas dos inspetores e dos delegados de ensino, as provas que não podiam ser preparadas por eles, nas quais não se sabia o que iria constar, entre outros. Sabiam também das dificuldades enfrentadas por suas mães quanto à escolha da profissão.

---

<sup>27</sup> cf. P. Bourdieu. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, M.A. e CATANI, A. (org) . *Escritos de educação*. Petrópolis, R.J.: Vozes, 1998.

Como elas, já haviam vivenciado a força da autoridade do pai quanto à escolha possível de profissão e, também, os deslocamentos necessários para outras cidades para desempenharem as atividades de docência. Além disso, estas famílias conheceram as dificuldades dos deslocamentos geográficos. As seis professoras entrevistadas pertencem a famílias de imigrantes. Mercedes, descendente de alemães; Branca, por sua vez, soube informar somente sua descendência paterna que era italiana; Estelamaris é descendente de famílias polonesas; Daisy descende de italianos e Marly, de alemães, franceses e italianos. Quanto aos pais, todos eram nascidos no Brasil, mas nem todos na cidade de Jundiáí.

A mãe de Estelamaris – Anna Rita Alves Lüdke, filha de um fazendeiro de Botucatu, formada professora em 1918, não ingressou imediatamente no magistério. Seu pai não teria permitido que lecionasse, obrigando-a a aprender todos os afazeres domésticos (cozinhar, lavar, passar, bordar, etc), como era costume na época – prepará-la pra ser uma boa esposa e mãe de família. Depois desse aprendizado é que pôde iniciar sua carreira, lecionando nas escolas rurais de Botucatu, sendo indicada pelo prefeito, com quem seu pai mantinha relações sociais. Como uma das poucas mulheres do início do século passado, cursou também a Faculdade de Higiene da Universidade de São Paulo, o que lhe possibilitou exercer as funções de Educadora Sanitária na antiga Caixa de Pensões da Companhia Paulista de Estrada de Ferro e Educadora Sanitária Escolar da Delegacia de Ensino de Jundiáí. Percorreu também, outras escolas para chegar ao Grupo Escolar Conde do Parnaíba. Trabalhou também no Curso Normal, no Instituto de Educação de Jundiáí, nas disciplinas de Prática de Ensino e Biologia. Estelamaris cresceu aprendendo dentro de casa, com sua mãe o que era ser professora, tendo, inclusive, assistido a uma homenagem a sua mãe, quando uma escola pública de Jundiáí recebeu seu nome, Anna Rita Alves Lüdke.

Da mesma forma, Mercedes conviveu com vários familiares que exerceram o magistério. Conheceu e participou de parte da carreira de seu avô paterno, ligada ao magistério. Ele tornou-se professor primário após ter se diplomado pela Escola Normal de São Paulo, em 1889. Foi um dos fundadores do Colégio Diocesano Nossa Senhora Auxiliadora, em Campinas, por volta de 1897. Posteriormente, ingressou como professor primário no Grupo Escolar “Cel. Joaquim Sales” em Rio Claro, tornando-se, em 1900, diretor efetivo desse Grupo. Em Jundiaí trabalhou como diretor de escola em dois Grupos Escolares: “Cel. Siqueira de Moraes” e “Conde do Parnaíba” (no período em que Mercedes lá estudou). Lecionou também no Seminário dos Salvatorianos e na Escola Normal de Jundiaí. Seu nome, tal como o da mãe de Estelamaris, também nomeou uma escola jurisdicionada à Diretoria de Ensino de Jundiaí – EE “Prof. Joaquim Antonio Ladeira” - no município de Louveira. Vivenciou também a trajetória de sua mãe – Iracema – e mais dois tios – Amauri e Adoniro – como professores. Teve oportunidade de assistir, mais de uma vez, a um membro da família sendo homenageado. Mais uma escola de Jundiaí recebeu o nome de um de seus tios – a EE “Prof. Adoniro Ladeira”.

Quanto ao nível de escolaridade das mães, as de Mercedes e Estelamaris possuíam um nível mais elevado, como pode ser visto no Quadro II. Ambas formaram-se normalistas e dedicaram-se às atividades docentes. Já as das outras eram pouco escolarizadas.

Mesmo levando-se em consideração a vinculação diferente dessas famílias com o magistério, pude observar que essas professoras tiveram uma socialização semelhante no que se refere ao contato com a música, obras literárias e cinema. Provenientes de um grupo mais rico em relações sociais, Brandina, Estelamaris e Marly estudaram piano, como se fazia necessário nesse tipo de família. Estelamaris, descendente de poloneses, possuía, na

família, avô, tio e pai músicos (tocavam violino). Todas narraram seus gostos pelo cinema, o que não as diferencia das moças de classe média dos anos 1940, em que o cinema era a principal atividade cultural nas cidades do interior e muito influenciava seus comportamentos<sup>28</sup>, mas Daisy foi a que recebeu maior influência por parte de seu pai, assíduo freqüentador e incentivador dessa arte. Já quanto às leituras, dedicavam-se as obras às quais tinham acesso as moças de cidade do interior, em especial a célebre Coleção Biblioteca das Moças<sup>29</sup>. Mas também citaram Machado de Assis, Eça de Queiroz, José de Alencar, entre outros<sup>30</sup>. Mercedes contou sobre as leituras feitas na coleção Tesouro da Juventude, num primeiro momento, ouvindo as leituras realizadas pela sua mãe, depois pelo gosto adquirido em leituras que traziam informações gerais sobre o Brasil e o mundo. Branca citou sua freqüência ao Gabinete de Leitura<sup>31</sup> quase que diariamente em companhia de seu pai. A imprensa local, em 1928, se referia aos freqüentadores dessa instituição, como intelectuais, o que muito envaidecia minha entrevistada:

---

<sup>28</sup> Ver GOFFMAN, Erving. *Os momentos e os seus homens*. Textos escolhidos e apresentados por Yves Winkin. Lisboa: Relógio D'Água Editores, 1999.

<sup>29</sup> Essa coleção de romances constituiu-se no Brasil, entre as décadas de 1940 e 1960, em um tipo de leitura muito popular, consumida, principalmente, por mulheres jovens. Esses romances, em geral ambientados na França, foram traduzidos e editados pela Companhia Editora Nacional (S.P.) e colocados à venda em todo o país, com ampla propaganda. Tratava-se de uma “literatura cor-de-rosa. Sua forma de sucesso obedecia a modelos infalíveis, seja lidando com um sentimento caro às mulheres, o amor, seja através de um imaginário romântico através de descrições de paisagens exóticas e luxuriantes, personagens jovens, bonitos. Esse tipo de leitura fornecia alimento para o imaginário dessas professoras e, ao mesmo tempo, divulgava normas, valores e condutas que, apropriados via leitura, se ligariam a uma certa construção da sensibilidade feminina. Sobre a análise dessa Coleção ver: Maria Teresa Santos Cunha. “Mulheres e romances: uma intimidade radical”, in: *Cadernos Cedex*, ano XIX, nº 45, julho/1998; Sergio Micelli, *Os intelectuais e classe dirigente no Brasil*. São Paulo: DIFEL, 1979.

<sup>30</sup> Lendo o trabalho de Micelli, op. cit. p. 85/87, não é de estranhar a citação desses 3 autores, considerando que a maioria dos títulos brasileiros adotados na época eram de autores “relegados pela crítica”. Hoje com a imposição da leitura desses autores citados pelas entrevistadas, eles devem ter vindo mais fáceis na memória como legitimadores culturais

<sup>31</sup> A idéia de criação de um centro literário surgiu em 1907, a partir da iniciativa de um grupo de ferroviários da Companhia Paulista de Estradas de Ferro. Em 1908, era inaugurado o “Gabinete de Leitura de Jundiáhy”, que em 1923, passou a chamar-se “Gabinete de Leitura Ruy Barbosa”.

“(…) *E a congregar todos esses artistas, aqui temos, imponente e amigo, o Gabinete de Leitura Ruy Barbosa, com sua valiosa biblioteca, com seus luxuosos salões, cheios de diversões elegantes, reunindo, toda a noite, debaixo de seu tecto, tudo quanto Jundiahy tem de mais fino, de mais intellectual.*”

(Figueiredo, J.B. e Pontes, Alceu. Anuário de Jundiahy. Jundiahy, S.P.: Typographia A Comarca, 1928, anno I, nº 1, pp. 25-26)

Mas, para freqüentá-lo Branca precisava pagar uma mensalidade, já que esta instituição sempre foi de caráter privado e, mantida com o pagamento de mensalidades por parte dos sócios. Ser sócio do Gabinete não era para qualquer família, nesta cidade do interior de São Paulo. Usufruir desse espaço cultural e se apropriar de leituras de seus livros, revistas, jornais de circulação local, regional e nacional distinguia socialmente seus sócios nos eventos festivos e culturais que aí aconteciam. E, ainda mais, era preciso ter tempo livre para esse empreendimento, o qual era garantido pela família de funcionários públicos a qual pertencia Branca. Já Estelamaris, além das histórias contadas pela mãe, recorda-se que sua tia Micaela declamava as poesias de Castro Alves para ela, sua irmã e prima. Marly recorda-se do seu pai como um grande leitor dos jornais da época e de como era incentivada por ele para lê-los também. Portanto, tal como a aprendizagem do piano, a audiência de poesias nacionalistas declamadas por tias, a leitura de textos de ficção romanceadas, e participação em eventos sociais e culturais fizeram parte da aquisição cultural dessas seis professoras. Esses bens

incorporados foram citados por elas como elementos que favoreceram tanto a passagem pela escola como o desempenho das atividades de professoras. Durante as entrevistas. Daisy disse-me: “...eu lia muito a coleção das moças. Não, era Biblioteca das Moças. E o que eu lia e era do momento, eu pesquisava para dar aulas”. Para Marly, os jornais também eram fontes inspiradoras de suas aulas, segundo ela “...recorria às notícias de jornais para dar textos aos meus alunos. Sempre tinha uma notícia interessante que discutíamos na classe”.

Dentre as seis professoras, Brandina é diferente em vários aspectos: 1) pouco herdou de capital escolar de seus pais; 2) possuía condições econômicas mais privilegiadas que as demais; 3) era a única que tinha na família pai e avô envolvidos com relações político-partidárias e sociais de forma mais institucional; 4) ingressou na escola primária no período anterior a constituição de um sistema nacional de ensino no Brasil<sup>32</sup>; 5) não se casou durante todo o tempo em que exerceu a profissão de professora primária. Seu relato testemunha que a trajetória de seu pai foi marcada por lutas para se estabelecer financeiramente, por pequenas conquistas e por arranjos familiares. Em sua narrativa, Brandina nos disse: *Meu pai é de família Penteadado e a mãe dele era sobrinha do Conde Álvares Penteadado. Mas o casamento deles foi muito infeliz. Eles tiveram muitos filhos e se separaram quando meu pai era muito pequeno, por isso ele não teve convivência com o pai dele, coitado...Teve uma infância muito triste. Minha avó foi para Rio Claro e lá meu pai começou a trabalhar com 12 anos numa padaria. Depois o cunhado dele trouxe-o para São Paulo para trabalhar. Lá ele comprou duas casas do cunhado que o deixou pagar aos poucos. Aí ele casou com*

---

<sup>32</sup> Somente a partir dos anos trinta é que se dá a constituição de um sistema de ensino no Brasil, no quadro das reformas políticas e administrativas conhecidas hoje como a construção do Estado Nacional. Essas iniciativas inauguraram o controle do Estado sobre os aspectos mais simbólicos da organização da escolarização nacional, como, por exemplo, a definição de conteúdos de ensino, a formação dos professores, e as autorizações para a criação de novos estabelecimentos.

*minha mãe. Ela tinha 17 anos e ele 28. Ela era filha de um coronel da família Paes de Abreu, que estava muito bem de vida. Depois de casado ele fez casa em Santana do Parnaíba e mudou-se para lá com minha avó. Foi adquirindo terras de sesmarias e conseguiu ter um sítio de 160 alqueires. Em Santana do Parnaíba, ele foi vereador, construiu uma escolinha onde ensinava os empregados à noite e também construiu uma igreja e o cemitério. Todos foram doados, posteriormente, para a Prefeitura.*

O relato de Brandina procura demonstrar que os arranjos familiares asseguraram a seu pai condições de adquirir bens e, dessa forma, escapar de uma situação desfavorecida economicamente. A família também facilitou para seu pai as relações sociais e políticas. Tal como seu avô, membro do partido político de Rui Barbosa, seu pai também exerceu cargo político de vereador em Santana do Parnaíba. Suas relações políticas facilitaram a permanência de Brandina em Rinópolis, quando ingressou na zona rural daquela cidade. Seu pai conversou com o Prefeito, com o Juiz e também com o padre da cidade para ajudarem Brandina. Isso realmente aconteceu, visto que Brandina se hospedava na casa do Prefeito todas as vezes que ia à cidade para receber o pagamento. E, ainda mais, em sua entrevista Brandina disse da preocupação em desempenhar um bom trabalho para honrar a sua família. Como os estudos de Canêdo sobre transmissão do poder indicam, os descendentes de uma família com poder político e social são frequentemente lembrados sobre o lugar que ocupam na sociedade, inculcando nas mulheres o seu dever perante ela e intervindo notadamente no cuidado com as práticas educacionais<sup>33</sup>.

---

<sup>33</sup> c.f. Letícia Bicalho Canêdo. Estratégias familiares na produção social de uma qualificação política. In. *Educação e Sociedade*, nº 39, agosto/1991. p. 224. Ver Jean Pierre Faguer. *La production généalogique*. “continuïte et discontinuïte des conditions de reproduction des elites politique: la famille comme cadre social de la vocation politique”, in. *Cahiers du Brésil Contemporain*, 2002, nº 47/48, p. 121-131.

Em seu relato, Brandina enfatiza ainda que vieram morar em Jundiá numa casa de taipa, após a venda da fazenda. Posteriormente, um dos primeiros prédios de apartamentos da cidade foi construído no local. A construção foi feita com recursos financeiros de sua família e localiza-se em um local privilegiado do centro da cidade. Brandina ocupou um dos apartamentos até sua morte e, atualmente, boa parte dos apartamentos é ocupada por seus familiares.

Assim como considerei a origem social preponderante para o ajustamento dessas professoras ao cargo escolhido, considerei também importantes as experiências escolares como modelares de suas práticas.

### **Escola: definindo itinerários**

Brandina iniciou sua escolarização, na década de 1920, com 12 anos. As demais foram matriculadas na primeira série na idade escolar considerada normal, isto é, entraram com 7 anos de idade, já nas décadas de 1930 (Mercedes e Branca) e 40 (Estelamaris, Daisy e Marly). Cursaram o primário no Grupo Escolar Conde do Parnaíba, somente Marly realizou os quatro anos do primário numa escola particular, católica, dirigida por freiras – Escola Paroquial Francisco Telles. Brandina, concluiu a Escola Normal mais tarde que as demais, com 20 anos, pois estudou num estatuto de Escola anterior ao que se implantou a partir das Consolidação das Leis de Ensino de Francisco Campos. Este dado e outros que compõem suas trajetórias escolares podem ser vistos no quadro abaixo:

### Quadro III – Trajetórias escolares

Nome	Cursos frequentados	Período	Idade de ingresso	Idade de conclusão	Instituição de Ensino	Município	
Modelo I	Brandina	Primário	1924-1926	12 anos	14 anos	GE Conde do Parnaíba	Jundiaí
		Preparatório	1927	15 anos	15 anos	Professor particular	Jundiaí
		Complementar	1928	16 anos	16 anos	IE Carlos Gomes*	Campinas
		Normal	1929-1932	17 anos	20 anos	IE Carlos Gomes*	Campinas
Modelo II	Mercedes	Primário	1933-1936	7 anos	10 anos	GE Conde do Parnaíba	Jundiaí
		Secundário	1937-1940	11 anos	14 anos	Escola Normal Livre de Jundiaí	Jundiaí
		Normal	1941-1943	15 anos	17 anos	Escola Normal Livre de Jundiaí	Jundiaí
	Branca	Primário	1935-1938	7 anos	10 anos	GE Conde do Parnaíba	Jundiaí
		Secundário	1939-1942	11 anos	14 anos	Escola Normal Livre de Jundiaí	Jundiaí
		Normal	1943-1945	15 anos	17 anos	Escola Normal Livre de Jundiaí	Jundiaí
		Pedagogia	1972-1974	45 anos	47 anos	Faculdade de Educação Padre Anchieta	Jundiaí
	Estelamaris	Primário	1941-1944	7 anos	11 anos	GE Conde do Parnaíba	Jundiaí
		Secundário	1945-1948	11 anos	15 anos	IE Exp. de Jundiaí	Jundiaí
		Normal	1949-1951	16 anos	18 anos	IE Exp. de Jundiaí	Jundiaí
Pedagogia		1969-1971	36 anos	39 anos	Faculdade de Educação Padre Anchieta	Jundiaí	
Daisy	Primário	1943-1946	7 anos	11 anos	GE Conde do Parnaíba	Jundiaí	
	Secundário	1947-1950	12 anos	15 anos	IE Exp. de Jundiaí	Jundiaí	
	Normal	1951-1954	16 anos	18 anos	IE Exp. de Jundiaí	Jundiaí	
	Pedagogia	1972-1974	36 anos	39 anos	Faculdade de Educação Padre Anchieta	Jundiaí	
Marly	Primário	1943-1946	7 anos	11 anos	Escola Paroquial Francisco Telles	Jundiaí	
	Admissão	1947	12 anos	-	Professores particulares	Jundiaí	
	Secundário	1948-1952**	13 anos	18 anos	IE Exp. de Jundiaí	Jundiaí	
	Normal	1953-1955	17 anos	19 anos	IE Exp. de Jundiaí	Jundiaí	
	Aperfeiçoamento	1957	21 anos	-	IE Exp. de Jundiaí	Jundiaí	
	Pedagogia	2001	65 anos	Deverá concluir com 68 anos	Faculdade de Educação Padre Anchieta	Jundiaí	

- nos anos em que Brandina aí estudou, esta escola era denominada Escola Normal de Campinas.

Das trajetórias escolares dessas professoras, tomei para análise a escola primária e a escola normal, considerando-as as instituições que mais influenciaram o modo de ser e de fazer dessas professoras. Isto porque considero que tais escolas introjetaram nestas professoras modelos de pensamentos, percepções e ações que definiram sua prática pedagógica, permitindo-lhes o ajustamento ao cargo que futuramente desempenhariam como professoras.

A escola primária forneceu-lhes não apenas indicações de um mundo dito civilizado<sup>34</sup>, mas também definiu os itinerários representados através de métodos e programas de pensamento<sup>35</sup>. Sendo assim, seus esquemas intelectuais e lingüísticos foram organizados no espaço escolar balizado desses sentidos. Foi neste espaço também que primeiro vivenciaram esta relação pedagógica, esta relação social especial que se estabelece entre um “professor” (no sentido novo do termo – ocupante de um cargo na administração pública) e um “aluno”<sup>36</sup>.

Conforme explica Guy Vincent, nesta relação, diferentemente de uma relação de pessoa a pessoa, há uma submissão do professor e dos alunos a regras impessoais<sup>37</sup>. O professor obedece às regras da “conduta das escolas” e sua função junto ao aluno se reduz a recordar-lhe as regras, assinalando-lhe as faltas cometidas. A autoridade do professor aí só pode vir de sua própria submissão às regras.

Além disso, na escola primária e na Escola Normal, estas professoras tiveram também contato com a existência de saberes objetivados, delimitados, codificados. Melhor dizendo, com a sistematização do ensino. Os relatos das professoras foram tomados dentro dessa perspectiva, visando a apreender o modo como elas desenvolveram suas experiências iniciais junto ao meio escolar e os sentimentos que

---

<sup>34</sup> Para Norbert Elias, a “civilização dos costumes”, impõe um domínio do corpo e a interiorização progressiva de um conjunto de regras morais que vão agir sobre o comportamento individual e social dos homens. Para maior entendimento sobre o assunto, ver: *O processo civilizador: formação do Estado e civilização*. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

<sup>35</sup> Bourdieu, P. Sistema de Ensino-Sistema de Pensamento, in: *A economia das trocas simbólicas*. São Paulo: Perspectiva, 3ª ed. [Sérgio Miceli, ed.], 1992.

<sup>36</sup> Refiro-me a uma relação que é distinta das demais relações sociais, conforme concentra a aprendizagem nas mãos de um mestre que não é mais um artesão “transmitindo” o saber fazer a um jovem. Ela desapossa os grupos sociais de suas competências e prerrogativas. Ou melhor dizendo, na antiga sociedade “aprender” se fazia por “ver fazer e ouvir dizer”: seja entre camponeses, artesãos ou nobres, aquele que aprendia – isto é, em primeiro lugar, a criança – fazia a aquisição do saber ao participar das atividades de uma família, de uma casa – aprender não era distinto de fazer. Ver. Guy Vincent, op. cit. P. 13. Sobre este assunto ler também os trabalhos de P. Bourdieu. *A reprodução* e Jean-Manuel de Queiroz. *L’ école et ses sociologies*.

<sup>37</sup> c.f. Guy Vincent. Op. cit. P. 15.

nelas deixaram marcas. A relação destas mulheres com a instituição escolar e suas imposições, pode-se dizer, foi fruto de um conjunto de experiências convergentes, uma vez que todas as seis pertencendo a um grupo social privilegiado, estavam preparadas para o código escolar.

### **Escola como segundo lar e o inconsciente semântico na organização do sistema nacional de ensino**

Todo mundo sabe, ou julga saber, o que é escola, pois, inscrevendo-se de forma tão evidente em nossa prática cotidiana, ela aparece implicitamente a cada um como uma espécie de “fato natural” e, por extensão, como um fato universal<sup>38</sup>. Este fato natural, que liga a transmissão do conhecimento e a função genérica de educar à escola, manifesta-se no próprio plano das palavras. Como assinala Lenoir em um artigo sobre o inconsciente semântico da família, a linguagem é um condicionamento do comportamento.

Sobre este aspecto, chama a atenção o fato de as seis professoras se referirem à escola como um segundo lar. Penso que o uso desta metáfora tenderia a esconder o que a relação pedagógica contém de anti-lar, uma vez que ela se realiza longe da família, afastada do meio social. Pelo menos é o que a leitura de *Tempos de Capanema*<sup>39</sup> me fez refletir refletir.

---

<sup>38</sup> Esta análise inspirou-se no trabalho de Remi Lenoir (1991) sobre a família, que demonstra que o inconsciente semântico sobre a família manifesta-se no plano das palavras. “Politique familiale et construction sociale de la famille”. *Revue Française de science politique*. Vo. 41, n° 6, dec/ 1991.

<sup>39</sup> c.f. SCWARTZMAN, Simon; BOMENY, H. M. B. & COSTA, Vanda M. R.. *Tempos de Capanema*. São Paulo: Paz e Terra: Fundação Getúlio Vargas, 2000.

Pensar os tempos de Capanema na direção do Ministério da Educação e Saúde é pensar o período em que se definiu a obrigatoriedade da instrução primária e as possibilidades das moças de classe média prosseguirem seus estudos através da abertura de um maior número de escolas normais, tendo em vista a reforma do ensino secundário ocorrida em 1942<sup>40</sup>,

Uma Conferência proferida por Capanema, por ocasião do centenário do Colégio Pedro II, em 2 de dezembro de 1937, exemplifica a metáfora usada pelas professoras. Nela o Ministro defende a partilha sexual do mundo social, em oposição aos princípios da escola republicana da igualdade de oportunidades (escola=única) baseada na meritocracia, pois exclui a mulher da vida política, ou seja, “se o homem deve ser preparado com têmpera de teor militar para os negócios e as lutas”, a educação feminina terá outra finalidade que é o preparo para a vida do lar. De acordo com esta fala, as disposições institucionais para a criação dos postos de trabalho deveriam definir bem os terrenos masculinos e femininos, pois a educação “tendo por finalidade preparar o indivíduo para a vida moral, política e econômica da nação, precisa considerar diversamente o homem da mulher”<sup>41</sup>. E, associando a mulher à crença cristã que naturaliza o lugar feminino na ordem social, a partir de uma vocação educativa familiar, ele acrescenta que “a educação a ser dada a homens e mulheres há que diferir na medida em que diferem os destinos que a Providência lhes deu [...] a família constituída pelo casamento indissolúvel é a base de nossa organização social e, por isto, colocada sob a proteção especial do Estado. Ora, é a mulher que funda e conserva a

---

<sup>40</sup> Lei Orgânica do Ensino Secundário – Decreto-lei nº 2444, 9 de abril de 1942. O recenseamento escolar de 1918 mostra que menos da metade das 480.164 crianças em 7-12 anos freqüentavam a escola. Em 1920, de acordo com o anuário estatístico do IBGE de 1950, somente 35% da população era alfabetizada. Em 1940, eram 44% e em 1950 quase atingiu 50%.

<sup>41</sup> Os trechos foram extraídos do texto citado por Simon Schwartzman et al em: *Tempos de Capanema*, São Paulo: Paz e Terra, FGV, 2000, p. 123.

família, como é também por suas mãos que a família se destrói.”<sup>42</sup>. Esta passagem de uma unidade natural e política que era a família, para uma outra unidade política – O Estado – tende, assim, a modificar o estatuto sócio-natural de esposa e mãe. Por isso, Capanema, no contexto de intenções e projetos que mobilizavam o Ministério da Educação, preocupa-se com a educação feminina para o lar e não para a vida política, já que ao Estado cabe preparar a mulher consciente para esta “grande missão”, que é preparar o indivíduo – que se conjuga como masculino – para a vida política. Ou melhor, a mulher é identificada à natureza, e o homem, à história. Se o Estado deveria educar ou fazer educar a infância e a juventude pelas mãos da mulher “que funda e conserva a família”, a definição da identidade feminina dada pelo Estado a submete à família e à reprodução, impondo um território feminino no centro da ordem política, observando-se que família é considerada, no discurso do Ministro de Educação e Saúde como base da organização política. Os homens deveriam ser educados de modo que se tornassem plenamente aptos para a responsabilidade de cidadão, definido como “chefe de família”. No estatuto sócio-cultural de esposas e mães, às mulheres destinava-se uma educação que as tornasse afeiçãoadas ao casamento, desejosas de maternidade, competentes para a criação dos filhos e capazes de administrar a casa.

Então, neste sentido, fica difícil entender como a mulher que ocupa um cargo de professora primária na administração pública, definido por regras impessoais, pode ser mãe de seus alunos, quando, na realidade, os alunos não são seus filhos e a relação de professora e aluno implica ainda uma relação diferente daquela que a mãe tem com o filho, carregada de sentimento afetivo e sem regras escritas fora da relação. Mas esses ideais vão estar estampados nas reformas que ocorriam simultaneamente às ações. A responsabilidade da

---

<sup>42</sup> Ibidem.p. 123

educação passa a ser dividida entre o Estado e a Igreja e, portanto, ardorosamente disputada entre as duas instituições, como expõe Barros (1960). E, ainda mais, o que se disputava era quem cuidaria da formação da criança que aprenderia suas primeiras letras, o que fatalmente a destinaria para o “Bem” ou para o “Mal”, segundo a visão de mundo de cada um<sup>43</sup>.

As experiências de construção nacional, em processo nos tempos de Capanema, trataram assim a educação como o instrumento por excelência de fabricação de tipos ideais de homens que assegurassem a construção e a continuidade de tipos também ideais de nações. Mas dela estavam excluídas as mulheres na ação política, isto é, de “teor militar para os negócios e as lutas”.

Neste projeto, de formação integral do cidadão, como ficavam as mulheres que, segundo Capanema, deveriam receber uma educação diferente da dos homens, ou seja, “serem preparadas para a vida do lar” e não para a vida política?

A idéia de segundo lar que está presente nas falas das professoras, vem de mais longe, provavelmente, ainda bastante influenciada pelo discurso positivista da Primeira República, no qual a mulher representava a humanidade e a virgem-mãe o símbolo perfeito de conduta feminina. O uso dessa metáfora poderia assim ser pensado a partir do lugar que a mulher ocupava no imaginário social republicano da época: mulher-mãe com qualidades morais altruísticas; a fêmea humana bondosa, redentora; anjos tutelares, com tributos de pureza e

---

<sup>43</sup> A estrutura, que até hoje delimita as grandes linhas do ensino no Brasil e que se formou com o apoio da Igreja Católica, e não contra ela, foi balizada por princípios que estabeleciam um sistema educacional unificado e ministrado em língua portuguesa; uma educação organizada e controlada pelo governo em todos os níveis; a lei regula as profissões, estabelecendo monopólios ocupacionais para cada qual; aos diferentes ofícios correspondem tipos diversos de escolas profissionais; o Estado deve financiar a educação pública e subsidiar a privada; os defeitos do sistema são sanáveis por aperfeiçoamentos sucessivos da legislação e da fiscalização. Entre os autores que discutem esses princípios, pode-se citar: Simon Schwartzman e outros em *Tempos de Capanema*, São Paulo: Paz e Terra, FGV, 2000, Jorge Nagle em *Educação e Sociedade na Primeira República*. São Paulo, Editora da Universidade de São Paulo, 1974.

doçura; guardiã do lar e da moral cristã; mães generosas com espírito de sacrifício, salvadoras da pátria e da saúde da humanidade e outros atributos que as colocavam responsáveis por toda a beleza e bondade que deveriam impregnar a vida social. José Murilo de Carvalho refere-se a essa utilização da figura feminina, como alegoria cívica nos primeiros tempos republicanos, inspirada no ideário francês, no qual a república sempre foi representada como mulher<sup>44</sup>. Mesmo com a decepção causada pelo regime, impiedosamente desenhada pelos caricaturistas da imprensa nacional, a mulher natureza, mãe da humanidade persistiu após a morte de Mariane, como símbolo político da República Brasileira.

A Igreja Católica teve grande influência nesta introjeção da figura da mulher associada a uma humanidade abstrata com todos os atributos da filosofia comteana. Maria, mãe de Deus, representa na Igreja esta idéia da mensagem positivista. Ela pode ter impressionado Brandina, Mercedes, Branca, Estelamaris, Daisy e Marly como todas as mulheres de classe média da época. Não à toa, a formação moral e cívica, nestes anos de Capanema, dava ênfase ao lugar da mulher na sociedade como mãe virtuosa, o pilar de sustentação do lar e a educadora dos futuros cidadãos. Esse ideal, feminino quando divulgado pela Igreja, implicava também o recato e o pudor, a busca constante de uma perfeição moral, a aceitação de sacrifícios como o de Maria, na ação educadora dos filhos e filhas da humanidade.

Se o destino primordial da mulher católica era a maternidade, bastava pensar que o magistério representava, de certa forma, “a extensão da maternidade”, cada aluno ou aluna

---

<sup>44</sup> Ver CARVALHO, José Murilo de *A formação das almas: o imaginário da República no Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras 1990. PAIM, A. *Histórias das idéias filosóficas no Brasil*, São Paulo: Ed. Grijalbo, 1967.

vistos como um filho ou uma filha “espiritual”<sup>45</sup>. O argumento parecia perfeito: a docência não subverteria a função feminina fundamental; ao contrário, poderia ampliá-la ou sublimá-la através do sacrifício de uma missão, ou seja, a de “mães espirituais” de seus alunos. Para tanto seria importante que o magistério fosse também representado como uma atividade de amor, de entrega e doação.

Mães espirituais. Mães intelectuais. Mães (naturais?). Professora/mãe. Mater et Magistra – vão ser referências às professoras nas primeiras décadas do século XX, principalmente, na década de 30 em artigos de revistas que circulavam no campo educacional. Só para exemplificar:

*Encontra-se na mestra uma segunda mãe/Que tem sempre um carinho e que um consolo tem /Para o aluno rebelde e para o pouco atento./ E quem do ensino entende o encanto, logo vê/Que somente a mulher poderá com proveito/Exercer a função de lhes mostrar o efeito/ Da instrução, dessa grande e sublime alavanca/ Com que o homem remove a mais tremenda tranca./ Instruir, educar...Missão nobre e divina.../Professoras que andais pelo mundo ensinando/Bem mereceis a Deus...(Na Revista Brasileira de Pedagogia, 1934)*

A *Oração do Mestre*, de Gabriela Mistral que era lida e decorada em todas as Escolas Normais do país, deixa ainda mais claro os atributos da filosofia comteana à mulher/professora, da qual cito aqui somente um trecho:

*Senhor! Tu que me ensinaste, perdoa que eu ensine e que tenha o nome de mestra que tiveste na terra. Dá-me o*

---

<sup>45</sup> Ver LOURO, Guacira Lopes. “Mulheres na sala de aula. In DEL PRIORE, Mary. *História das mulheres no Brasil*. São paulo: Contexto, 1997.

*amor exclusivo de minha escola: que mesmo a ânsia da beleza não seja capaz de roubar-me a minha ternura de todos os instantes. (...) Dá-me que eu seja mais mãe do que as mães, para poder amar e defender, como as mães, o que não é carne da minha carne. Dá que eu alcance fazer de uma das minhas discípulas o meu verso perfeito e deixar gravada na alma a minha mais penetrante melodia, que assim ainda há de cantar, quando meus lábios não cantarem mais. (Gabriela Mistral, Oração do Mestre, Revista do Ensino, 1930)<sup>46</sup>.*

As características: paciência, minuciosidade, afetividade, sacrifício, amor e doação, associadas ao magistério, podem ter levado as professoras a usar a expressão segundo lar ao se referir à escola. Não se pode deixar de mencionar que Mercedes e Estelamaris tiveram suas mães trabalhando como professoras nesta escola e, ainda mais, dona Iracema Faber Ladeira, mãe de Mercedes, foi também sua professora.

Mas, para que as professoras considerassem a escola como seu segundo lar, há que se considerar que a utilização da linguagem metafórica como dimensão que organiza as idéias sobre o mundo social e político, fica-o com o selo da significação. Escola significa segundo lar. Os ingredientes usados na fabricação deste selo não são divulgados e jamais questionados, porém, sendo a metáfora uma figura pela qual falando uma coisa, queremos dizer outra, pode-se dizer que o vocabulário da maternidade e do lar diz uma coisa mas quer dizer outra. Fala da possibilidade de os princípios da escola republicana se realizarem,

---

<sup>46</sup> LOPES, Eliane Maria Santos Teixeira. “A educação da mulher: a feminização do magistério”. In *Teoria e Educação*, v. 4, 1991. p. 36

mas permite a convivência do seu contrário, com as mulheres encarnando as qualidades abstratas aludidas pelo segundo lar (mãe, lar, afastamento da vida política)<sup>47</sup>.

O primeiro contato das professoras aqui estudadas com o mundo organizado pelas regras impessoais se deu por meio do Grupo Escolar Conde do Parnaíba. Foi também o primeiro contato mais direto que tiveram com o uso de vocábulos que diziam uma coisa para expressar outra.

### **“Conde” – um palacete como segundo lar**

O prédio novo do Grupo Escolar – um palacete como era descrito na época - foi inaugurado em 1923<sup>48</sup> e passou a ser conhecido com um símbolo monárquico: “o Conde”. O sentido republicano, entretanto, ficou protegido nos discursos que o declamaram como (...) *um modelo de organização do ensino elementar mais racionalizado e padronizado com vistas a atender um grande número de crianças, portanto, uma escola adequada à escolarização em massa e às necessidades da universalização da educação popular*<sup>49</sup>.

Como todos os outros grupos escolares, projetados para dar visibilidade aos projetos educacionais republicanos, “o Conde” foi construído dentro das normas de controle, vigilância e higiene pregados pelos princípios da República que se instalava no país e

---

<sup>47</sup> Ver L. Canêdo “As metáforas das famílias na transmissão do poder político”. *Caderno CEDES*, nº42, out/1997 p.36-37.

<sup>48</sup> O Grupo Escolar “Conde do Parnahyba”, o segundo grupo escolar de Jundiáí foi inaugurado em 16 de abril de 1906. Foram 12 anos após a inauguração da primeira escola primária no Brasil, mais precisamente no Estado de São Paulo, e que representou uma das mais significativas inovações ocorridas no ensino no país no final do século XIX, e foram 10 anos após a inauguração do Primeiro Grupo Escolar de Jundiáí – “Coronel Siqueira de Moraes”. Funcionou, até 1923, num prédio construído na segunda década de 1800 e que, durante o Império, serviu como Câmara e Cadeia, local onde hoje está a Telesp, à rua Barão de Jundiáí, 101, no centro da cidade. Iniciou seus trabalhos escolares, através da ata lavrada pelo Diretor da Escola na presença de seis dos oito professores que compunham o corpo docente, para um total de 271 alunos matriculados. Pela data de sua criação, é possível concluir que esta escola vincula-se à difusão de secularização e expansão do ensino primário.

<sup>49</sup> Ver SOUZA, Rosa Fátima. *Templos da civilização: a implantação dos Grupos Escolares no Estado de São Paulo* (1890-1910) – Tese de Doutorado. FE USP. 1997.

inovava um amplo projeto de alcance político e social no qual a escola seria o fator de desenvolvimento econômico e social e instrumento de moralização e civilização das massas. A novidade da especialização dos espaços, a completa separação entre os sexos, as exigências da recente pedagogia moderna importada da Europa: divisão em classes para ensino simultâneo, biblioteca, laboratório, pátio para recreio e a composição material dessa escola moderna e renovada, pressupôs, também, o uso de novos materiais escolares, outro tipo de mobília escolar, abundante material didático, trabalhos executados, atividades discentes e docentes. Tudo devia ser dado a ver de modo que a conformação da escola aos preceitos da pedagogia moderna evidenciasse o Progresso que a República instaurava e, ainda mais, atendesse às finalidades do sistema de ensino.



*Foto 2: Prédio do “Conde” – Fonte: arquivo da escola - data 16.08.1956*

O edifício, originalmente construído com dois pavimentos, erguidos sobre um porão, com ambientes administrativos e salas de aula (quatro por andar) dispostas ao longo de um eixo de circulação, passou por algumas obras ao longo do tempo, entre elas uma ampliação, nos fundos do terreno, com uma estrutura arquitetônica diferente da original, dando a impressão, para quem o visita, de duas escolas num mesmo local.

Por décadas, foi considerada como uma escola destinada a uma população, na sua maioria, privilegiada e com um corpo docente saído dessas famílias. Estudar e trabalhar no “Conde” era motivo de orgulho e distinção, como o seu apelido já demonstrava. Durante as entrevistas, cinco das professoras disseram da satisfação de retornarem a esta escola, anos mais tarde, como professoras e se tornarem “condessas”, um título sem existência legal, sem garantia do Estado, para se referir a serem professoras numa escola pública.

Esta escola, de apelido nobiliárquico, entretanto, procurava celebrar o seu contrário como emblema da instauração da nova ordem: um projeto educacional que ofereceria a educação escolar de nível elementar para a formação integral do cidadão, sinal da diferença que se pretendia instituir entre um passado de trevas, obscurantismo e opressão, e um futuro luminoso em que o saber e a cidadania se entrelaçariam trazendo o Progresso. Mas algumas citações das professoras, durante as entrevistas, nos dão a idéia do oposto desta idéia de igualdade que fundamenta a formação do cidadão. Marly, por exemplo, comentou que *“a maioria dos alunos do “Conde” era de famílias conhecidas na cidade e “bem de vida”. Havia também as crianças do “Amália Franco” (um internato e semi-internato que abrigava crianças órfãs e pobres), eram pobres, mas muito bem tratadas pelas professoras do “Conde”. O número de crianças pobres era bem pequeno. Com este nível de crianças bem alimentadas, famílias estruturadas e ambiente com cultura mais elevada, não era tão difícil*

*trabalhar. Tinham mais tempo para dedicar às crianças com dificuldades na aprendizagem e, por isso, a porcentagem de promovidos era bem alta”. Já Estelamaris lembrou que “na década de 50, tinham no “Conde” mais ou menos 30 classes, em três períodos. Acho que havia mais ou menos 1000 alunos. Desses, poucos vinham de famílias mais pobres. A maioria era de famílias de classe média e alta. Mas todos se davam muito bem. Muitas personagens importantes da cidade passaram por esta escola. Lembro até de uma entrevista que o Benassi - André Benassi, ex-deputado federal, ex-prefeito e ex-vereador da cidade de Jundiaí, deu ao jornal quando comemoravam um dos aniversários da escola”<sup>50</sup>.*

Assim, pode-se dizer por meio dessas falas das professoras que uma diferença social de estatuto, uma relação de ordem definitiva classificava aqueles que estudaram no “Conde”, marcando-os por toda a vida. Ter pertencido ao “Conde” como que os separava de outras pessoas que não puderam estudar nesta escola. Por uma diferença de essência, sentem-se legitimados para se colocarem em posição superior<sup>51</sup>. Para Ana Maria F. de Almeida, há dois instrumentos básicos e concomitantes que servem à produção dessa crença na escola: a separação dos alunos de uma fração alta do conjunto dos outros alunos e a unificação do grupo de alunos em torno de uma imagem de excelência compartilhada expressa por um sentimento de pertencimento a um grupo. No caso do “Conde”, um título

---

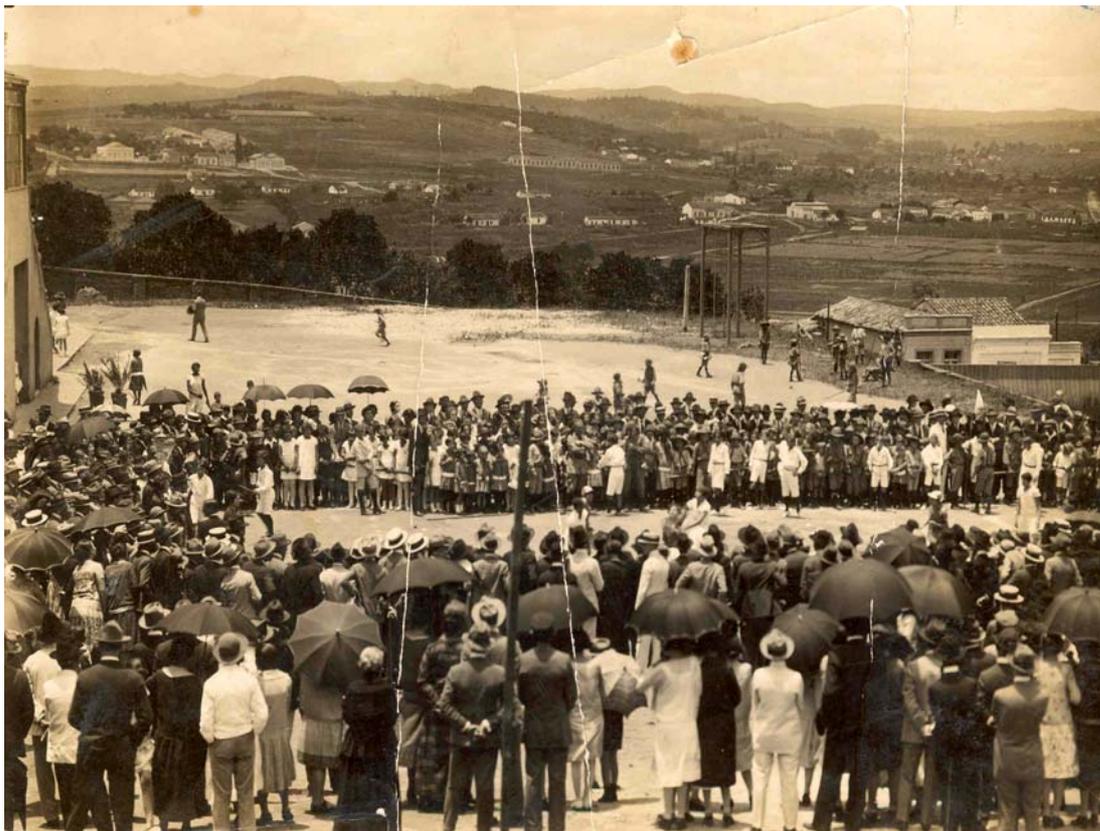
<sup>50</sup> Estelamaris está se referindo a reportagem do Jornal da Cidade, datado de nove de agosto de 1984 por ocasião do 78º aniversário da escola, intitulada “No tempo da charrete” e trazia a seguinte informação: *Como uma das escolas mais tradicionais, passaram pelo “Conde” muitas crianças que hoje, adultos, ocupam cargos de destaques na política local, a exemplo do prefeito André Benassi, seu secretário dos Negócios Internos e Jurídicos, Adoniro José Moreira, o vereador Erazê Martinho, além de outros de família de tradição, como Neide Gandra, Benedito Marchi, Ademar dos Santos, José Carlos Del Nero, Neide Betelli, entre outros. Ontem à tarde em seu gabinete o prefeito Benassi, observando algumas fotos de escola, rememorou os tempos em que foi aluno, isso nos anos de 49 a 50. O Conde, naquela época, era conhecido, como “Grupo Novo” – contou Benassi. – Me lembro que meu pai me trazia do Engordadouro de charrete para estudar e eu ficava na casa de minha tia durante a semana. Ana Pontes e Dinorah, duas grandes professoras são algumas que eu ainda me recordo e sinto muitas saudades vendo estas fotos daquele tempo.*

<sup>51</sup> ALMEIDA, Ana Maria F. de. *A Escola de Dirigentes Paulistas*. Tese de doutorado. FE UNICAMP, 1999.

nobiliárquico recusado pelo discurso igualitário da escola pública e que manifesta o corte que as separava das professoras das outras escolas públicas da cidade.

Trata-se, portanto, aqui, de pensar como este grupo escolar centenário, agiu para criar esta crença de duplo movimento e seus efeitos. Para tal, determinadas cerimônias e rituais tiveram uma enorme importância para assegurar a existência e a reprodução das relações que constituíam a ordem política onde “o Conde” se situava: para fazer ver, ser acreditada, a escola devia se dar a ver e ser acreditada<sup>52</sup>.

### **Ritos, símbolos e alegorias na institucionalização de uma escola pública**



**Fonte: arquivo da escola - foto do lançamento da Pedra Fundamental do Grupo Escolar Conde do Parnaíba - data: 27.04.1920**

<sup>52</sup> Ver CARVALHO, Marta M. Chagas. *A Escola e a República*. São Paulo: Brasiliense, 1989.

Um bom exemplo para mostrar o lugar que ocupava a escola pública na Primeira República foi o rito do lançamento da Pedra Fundamental do novo Grupo Escolar “Conde do Parnaíba”, com a presença de um descendente do ex-presidente da República, Rodrigues Alves, e a forma como ocupou uma página inteira do jornal local – Jundiahy-Jornal – datado de 2 de maio de 1920. Uma das notícias intitulada “As Festas” comentou o fato da seguinte forma:



*“(...) Conforme noticiamos, teve lugar dia 27 próximo passado, a cerimônia de lançamento da pedra fundamental do majestoso palacete destinado ao Grupo Escolar “Conde do Parnahyba”. O ato foi presidido pelo Exmo. Sr. Oscar Rodrigues Alves, Secretário do Interior que, acompanhado por sua ilustre comitiva, chegou a esta cidade pelo comboio das 10:45hs. Após ligeiro lunch, servido no bar do “Grêmio”, o Dr. Oscar Rodrigues Alves e sua comitiva foram conduzidos em carruagem da Prefeitura, ao local onde, em breve, ostentar-se-á o mais belo prédio de nossa urbs.”*

*(Jundiahy Jornal, 02 de maio de 1920)*

Esta cerimônia mobilizou, não só a elite jundiaiense, como também políticos e representantes da igreja. O exame desta cerimônia pretende mostrar que o que está em jogo, antes de tudo, é a consagração da escola pública, reforçando sua representação de redentora da sociedade.

Neste sentido, pode-se afirmar que, desde sua criação em 1906, esta escola ocupava um lugar de destaque no cenário político e social da cidade e um referencial de distinção para aqueles que lá estudaram ou trabalharam. As narrativas das professoras dão a perceber como esta escola foi ganhando, aos poucos, prestígio na sociedade jundiaiense com o trabalho que elas realizavam lá dentro, pois precisaram conquistar e fazer a população acreditar na qualidade da escola, na propriedade de seus métodos pedagógicos e na sua superioridade em relação às demais escolas.

Exames, festas de encerramento do ano letivo, exposições escolares, comemorações em homenagem ao patrono e outras manifestações públicas contavam com a participação de professores, direção, alunos, autoridades políticas e do padre. Esta escola, na cidade, era um local de encontro, solenidades e comemorações, simbolicamente irradiando obrigações das quais a população não poderia se furtar, pois renunciar a elas significaria estar excluído do jogo escolar<sup>53</sup>.

Tomo para análise três eventos, envolvendo a escola aqui estudada, por considerá-los sob o aspecto de cerimônias políticas<sup>54</sup>, encarregadas de gerir os sentimentos frente à escola que se mostravam contraditórios. Por um lado, mostram a atuação de políticos e de representantes da área educacional procurando assegurar o lugar que a escola pública

---

<sup>53</sup> CANÊDO, L. B. Ritos, Símbolos e Alegorias no exercício profissional da Política. No prelo

<sup>54</sup> Sobre a utilização dessas cerimônias com fins políticos, ver: DA MATTA, Roberto. *Carnavais, malandro e heróis: para uma sociologia do dilema brasileiro*. Rio de Janeiro, Zahar, 1983. CANÊDO, Letícia Bicalho, *opus.cit.*

ocupava na ordem política do regime republicano. Por outro lado, identificavam aqueles que faziam parte de uma escola pública específica, distinguindo-os daqueles que não a freqüentavam ou nela não trabalhavam.

Pode-se dizer que se constituíram em eventos extraordinários, fora do “dia-a-dia” da escola e transformaram o que seria considerado natural em algo puramente social. As três cerimônias esconderam, por trás de sua formalidade, toda uma trama institucional social. Elas mobilizaram muitas pessoas e transmitiam aos que delas participaram, o sentimento da importância de fazer parte de uma escola pública de excelência. Elas agiam como uma espécie de reforçador das diferenças, no momento em que os que dela participavam passavam a ser diferenciados em relação aos outros que ficavam de fora.

Os dois primeiros eventos foram narrados por Branca durante a sua entrevista: o primeiro deles, tratava da inauguração da placa que nomeava a Rua Conde do Parnaíba (foto 3). Em meio aos discursos das autoridades oficiais como o do prefeito, de vereadores e, também, do diretor da escola, Branca, declamou do alto da janela da casa onde fora pregada a placa. No segundo, ela descreveu o desfile pelas ruas da cidade, assistido por populares, com a participação de autoridades municipais, representantes do Estado Republicano na área educacional (inspetor de ensino, diretor da escola e professores) e alunos da escola exibindo o estandarte e o quadro com a foto do Conde, titular da monarquia do Império. Este quadro e este estandarte transformaram-se em símbolos que a escola sempre exibiu para o batalhão infantil nas solenidades e comemorações cívicas (foto 4). O terceiro evento, refere-se à festa realizada pela escola em comemoração ao cinquentenário do Grupo Escolar “Conde do Parnaíba”.



**Foto 3 – Comemoração do emplacamento da  
rua Conde do Parnaíba, na cidade de Jundiá.  
Fonte: Arquivo da escola- data: 16.08.1936**



**Foto 4 : Desfile em comemoração ao dia  
do Patrono – data 1936  
Fonte: Arquivo da escola**

Estas três cerimônias, tomadas como fatos político-sociais, foram consideradas totais<sup>55</sup> tanto no domínio das representações, quanto no domínio das práticas que objetivavam assegurar, transmitir e dar sentido ao lugar que esta escola pública ocupava no cenário educacional de uma cidade do interior de São Paulo.

O primeiro deles – o da nomeação da rua – era uma homenagem que se fazia ao Conde de Parnaíba. Todo o evento girava em torno da memória de um homem público da monarquia, mas era lembrado de maneira a dar aos participantes do evento o sentimento de partilhar idéias e interesses comuns da República igualitária.

Branca, declara que este evento fez parte das comemorações do dia do Patrono da Escola. Como se sabe, essas comemorações consistiam em um ato de perpetuação da memória de um homem considerado pelos políticos jundiaenses da época, portador de elevados valores sociais e apontado como exemplo a ser seguido pelas novas gerações. Para os políticos, esse homem simbolizava o progresso sintetizado na tríade: café-ferrovia-indústria, elementos reforçados nas biografias sobre ele escritas, das quais tomo uma para dar a conhecer quem se homenageava.

---

<sup>55</sup> Esta expressão foi usada no sentido dado por Da Matta uma vez que estes rituais expressam visões (totais) da ordem social e política, ou seja, representam perspectivas exclusivas dessa ordem. *Opus.cit.* p. 59.



*CONDE DO PARNAÍBA, filho do sarjento-mor Antonio de Queiroz Telles e de D. Leduína de Moraes, nasceu em 16.8.1831, em Jundiá, recebendo o nome do pai. Bacharelando-se, em 1854, em Ciências Sociais e Jurídicas, Antonio de Queiroz Telles transferiu-se para Itu, onde, pela atividade advocatícia e por suas qualidades pessoais, conquistou grande prestígio. Em 1855 foi eleito deputado provincial para o biênio 1856/57, sendo reeleito em 1858 e 1860. Na Assembléia teve, sempre, atuação brilhante em favor dos interesses jundiaienses, ituanos e campineiros. Em 1872 idealizou e criou, com outros paulistas de elite, a Cia. Mogiana de Estradas de Ferro, para cuja presidência foi eleito, quando a Companhia se constituiu em 5.4.1873. Em 27.8.1875, com a presença de D. Pedro II, inaugurava-se o tráfego da Mogiana, no trecho entre Mogi-Mirim e Campinas, o que lhe valeu ser distinguido com o título de Comendador da Ordem de Cristo. A partir de então, a Companhia estendeu as suas linhas por extensos territórios. No primeiro decênio da existência entregou ao tráfego 368 quilômetros de estradas de ferro, acabando por transpor a Mantiqueira, em direção à Província de Minas Gerais. Em decorrência de contrato de 1884 com o governo de Minas, mais 240 quilômetros foram construídos. Na sua extensão, a Mogiana lançou-se do Triângulo Mineiro em demanda da barranca*

*do Parnaíba. Por Carta Imperial de 17.7.1886, assumiu a Presidência da Província de São Paulo. Foi durante o seu governo que suas Majestades Imperiais visitaram a Província pela terceira vez, percorrendo extensas zonas servidas pelas linhas férreas, no período de 18 de outubro a 19 de novembro de 1886.. Nessa visita, o Barão hospedou suas Majestades na sua cidade natal, no solar de seu pai, o Barão de Jundiá. Em 7.5.1887, o Barão do Parnaíba foi elevado a Visconde e, logo a seguir, em 3 de dezembro do mesmo ano, foi agraciado com o título de Conde do Parnaíba, todas essas honrarias relacionadas com o rio Parnaíba, por ter levado às suas barrancas as linhas da estrada de ferro. Em 1887 a seu pedido foi exonerado do governo da Província, o que, porém, não representou o encerramento da sua vida pública. Em 15.12.1887 participou de importante acontecimento com a elite rural da Província, que decidiu dar alforria aos seus escravos, a prazo certo, fato que debilitou o regime escravagista, abreviando a “Abolição”. O Barão do Parnaíba faleceu em Campinas em 6..5.1888, sendo o seu último pedido que o sepultassem em sua cidade natal – Jundiá. Jundiá e o Brasil perderam, naquele dia, um filho de grande valor, brilhante político, eminente homem público, agricultor e empresário progressista..*

Fonte: Biografia divulgada pela Secretaria de Educação Cultura, Esportes e Turismo da Prefeitura Municipal de Jundiá – 1981

No momento em que se homenageava este político, empresário de sucesso da monarquia, na verdade, a atuação dos políticos procurava assegurar a existência de uma escola pública de excelência, destacando assim, perante aos participantes do evento, os ganhos simbólicos que advinham do pertencimento a ela.

Branca em sua narrativa, falou do contentamento dos alunos no dia deste evento. Segundo, ela *“todos os alunos foram em fila, acompanhados por seus professores, desde a escola até à rua onde iria acontecer o descerramento da placa com o nome do Conde”*. E disse mais: *“ após todos discursarem, seguimos também em fila, até o cemitério, onde, novamente, eu declamei sobre o túmulo do Conde”*. Para Branca, este fato ficou muito marcado em sua memória. Disse-me que, na época, estava na 4ª série do primário e era muito tímida, mas tinha sido escolhida entre todos os alunos pelo diretor para, em nome deles, declamar da janela da casa onde foi pregada a placa e como aluna, não poderia deixar de atendê-lo. Essa sua participação se deu em meio aos discursos do prefeito, de vereadores e do diretor da escola.

Entretanto, participar deste evento não foi permitido para qualquer aluno e professor. Somente os do Grupo Escolar “Conde do Parnaíba” estavam presentes juntamente com as autoridades de forma oficial. Os demais participantes o faziam na condição de expectadores.

A mesma situação pode ser observada na foto 4. O desfile, exibindo para a população – o estandarte e o quadro do Conde<sup>56</sup>, por ocasião da comemoração do dia do

---

<sup>56</sup> O estandarte, insígnia de corporação militar e religiosa, prestava-se para identificar a escola como um corpo, dotado de unidade e sentido. O retrato, tornou-se um elemento de decoração das escolas públicas. Mas, não somente isso. Além da homenagem o retrato ratifica a história social e política do estado e da localidade e constrói uma memória que articula a história social com a história da instituição. Souza, *opus.cit.* (1997) p. 127.

Patrono da Escola, pode ser analisado como um discurso simbólico ao destacar certos aspectos da realidade. Ele cria todo um sentimento de unidade, sendo seu ponto crítico a dramatização da hierarquia, de vestes e gestos. Ficam separados autoridades, alunos, professores e povo. Aqui, os responsáveis pela *performance* são as autoridades, professores e alunos. As autoridades ficam no centro exibindo o estandarte e o quadro do Conde. Os alunos estão todos iguais no nível de sua posição, acompanhados pela professora responsável pela classe. O povo, nas calçadas, mais uma vez testemunhava o lugar desta escola na sociedade jundiáense. Era mais uma forma de distingui-la das demais escolas da cidade. Não era qualquer escola da cidade que saía às ruas exibindo seus símbolos e homenageando seu patrono. Não encontrei registros que indicassem que a outra escola pública da cidade tivesse feito o mesmo. Mas esta também não era a única. Em várias cidades havia sempre uma que se destacava – que dava o tom de excelência – pela atuação das pessoas.

Já o terceiro evento vem trazer à cena aquelas meninas que há quase 20 anos tinham tomado parte dos dois eventos anteriores como alunas e, neste, estariam na condição de professoras primárias. Não tinham mais um papel secundário. Elas ocupavam também um lugar de destaque. Era uma festa prevista para comemorar o Centenário da Escola. Como os outros dois, foi realizada na semana do dia do Patrono. Só que neste ano, contou com uma programação de uma semana (de 10 a 16 de agosto de 1956). Contou com a participação de várias autoridades federais, estaduais e municipais. Quem não pôde se apresentar fez-se representar. O grupo representante da escola mereceu inclusive as congratulações do Sr. Presidente da República, Sr. Juscelino Kubtscheck.

A visibilidade dada à escola pela mídia foi patente. Os eventos ocuparam, por vários dias, as páginas do jornal local – A Folha – também, do jornal da cidade de São Paulo – O Diário de São Paulo<sup>57</sup>, e da imprensa oficial do Estado.

Considerando o tempo de atuação desse grupo escolar na cidade, a estratégia de seus membros, nesta cerimônia, para difundir e enraizar a representação que eles davam de si próprios e da escola, joga um papel importante para a compreensão das estruturas de relações que se estabeleciam no campo político e educacional nesta cidade.

O diretor e os professores se incumbiram da organização dos festejos e do envio dos convites para muitas autoridades. Pode-se dizer que a união dos professores em prol do evento marcou a solidez da coesão de que se revestia o grupo de pessoas desta escola. Com todas as atividades desenvolvidas durante toda uma semana, o grupo de professores e alunos estavam não só reativando a própria memória, mas também a da população, no sentido de fazer mostrar esta escola para que continuasse a ser acreditada. As notícias dos jornais estampavam os nomes de diretores e professores que atuaram ao longo de toda sua história e dos que nela estavam atuando no momento.

Além dos festejos internos, com apresentações dos alunos e homenagens a ex-professores e ex-alunos e de uma missa na Igreja Matriz “Nossa Senhora do Desterro, foi promovido também um jantar de confraternização pelos professores da escola que recebeu adesão não só dos membros da escola, mas também de autoridades e de pessoas da sociedade jundiáense. Fazer parte do grupo que lá estava era, para os professores, poder mostrar quem já havia ocupado um cargo nesta conceituada instituição escolar e quem se encontrava nele naquele momento. Para as autoridades e demais pessoas, era uma forma de

---

<sup>57</sup> As reportagens encontram-se em anexo.

assumir os deveres para com uma escola pública – símbolo do desenvolvimento econômico e social e como instrumento de moralização e civilização das massa. Ou seja, símbolo do progresso de uma sociedade moderna. Assim, a festa em comemoração ao Centenário se realizou como um ritual, no qual os movimentos, seqüências e gestos lembravam empenhos e obrigações, determinando práticas sociais.

Esses três exemplos de rituais foram uma pequena amostra que tomei para demonstrar como essa escola foi percebida e apreendida não só pelas professoras dessa pesquisa, mas por toda a população de uma cidade interiorana. E ainda mais, para mostrar que, como representante do Estado, organizada e normatizada por ele, não poderia de forma alguma ser considerada um lar. No seu interior há todo um jogo político que nada tem de íntimo. É todo jogado na cena pública. Geradora de pensamentos, percepções e ações que são inerentes a uma instituição escolar. Esta escola, com certeza, ajudou a definir a relação que estas professoras estabeleceram com o cargo que mais tarde passaram a ocupar.

Diante disso, dá para inferir que, na família de Brandina, após seu ingresso na escola, os hábitos familiares mais livres tiveram que se adequar ao tempo da escola. Antes, na fazenda, ela não tinha horário determinado para aprender. Isso se dava na própria casa, nos horários livres do pai ou dos irmãos mais velhos. Para as demais, pode-se dizer que as mudanças não foram tão radicais.

## O Caminho para o Magistério

A escolha pelo magistério teve significações diferentes para este grupo de mulheres e, a compreensão destes significados pode ser retracada através das informações sobre essas professoras, suas famílias, a organização do ensino, entre outras.

Para Mercedes (filha, neta e sobrinha de professores) e Estelamaris (filha e sobrinha de professores), a escola já lhes era familiar e a idéia do magistério poderia ser vista como uma “escolha” natural. Entretanto, o aparecimento de contradições nos depoimentos, quando há afirmativas como “*queria mesmo era fazer Belas Artes*” ou “*Queria ser concertista*”, evidencia a dificuldade que cercava a vida dessas mulheres e a ausência de escolha nas suas vidas: ausência de escolas outras que não fossem as normais, a autoridade masculina que fazia o pai dizer à filha que escolhesse estudar algo que não havia na cidade de Jundiaí : : “*...filha minha não mora sozinha em outra cidade*”.

Brandina, Branca, Daisy e Marly não procuraram uma escola por ideal de vida . Para elas, ensinar numa escola primária foi a única opção para contribuírem no orçamento familiar, como Brandina explicita : “*... do salário que recebia pagava pensão, com uma amiga dividia o aluguel da charrete, pois ficava pesado pagar sozinha e, ainda, mandava uma mesada ao meu pai que tinha quatro filhos para criar, não que precisasse...*”. Já Daisy diz “*... minha mãe era dona de casa, e nas horas vagas costurava para ajudar no orçamento da família e quando fui ser professora, não que o salário fosse muito bom, mas ajudava bastante...*”.

Entretanto, há que se refletir sobre o valor simbólico de ser professora. É o que Daisy procura explicar ao repetir as palavras de sua bisavó, imigrante italiana pobre, ainda

muito presentes em suas lembranças: “... *eu quero que você seja professora, porque aí vão te chamar de Dona Daisy*”. E assim, Daisy expressa suas expectativas de ascensão social, ainda no estágio de se tornar uma pessoa respeitável por meio do ingresso no mercado de trabalho. Ela seria a Dona e não a esposa ou a filha do Fulano. Sem dúvida nenhuma, na década de 50, a professora primária era objeto de respeito por parte das demais pessoas. Mesmo porque o ingresso no magistério era também forma legítima de as mulheres transitarem pelo espaço público, considerado de domínio masculino. Legitimidade que lhes conferia honradez e distinção no tratamento de “dona” a muitas mulheres que, anteriormente, apenas recebiam o de *sinhá*.

Da mesma forma, o diploma de normalista, documento oficial emoldurado e pendurado por muitas delas na parede da sala, juntamente com a foto tirada neste dia, bem à vista de todos, ou, ainda, o uso do anel “encimado por um livro com uma turquesa engastada”, símbolo “distintivo da classe”, eram sinais exteriores de uma formação e de uma atuação profissional aos quais atribuíam distinção em decorrência de sua função social<sup>58</sup>, distinção conferida pela Escola Normal.

O diploma, concedido ao final de um longo processo de escolarização, outorgado pelo Estado, em um Cerimonial de Formatura, vai lhes conferir todas as espécies de ganhos simbólicos e, ainda, lhes possibilitar ser professora primária do Grupo Escolar “Conde do Parnaíba, sonho das normalistas de Jundiáí.

---

<sup>58</sup> MUNIZ, Diva do Couto Gontijo. Mineiras trabalhando em silêncio: subjetividade e experiência no “fazer-se” das professoras de Minas no século XIX. In. *Pró-Posições*. V. nº 9, n. 1 [25], março de 1998.

O Cerimonial de Formatura é um rito<sup>59</sup>, que consegue colocar em *close up* as coisas do mundo social. Primeiro, porque o anel que as professoras colocavam no dedo, o anel de formatura, continha símbolos: de um lado o brasão nacional, de outro a pena. O ritual de colocar o anel no dedo transformava a normalista em símbolo de um conjunto de relações políticas.

Da mesma forma, o diploma outorgado pelo Estado, no Cerimonial de Formatura, lhes permitia imaginar obter todos os ganhos simbólicos que ele confere, como também a possibilidade de nomeação oficial legítima, transformando-as em professoras – um título nada negligenciável nos anos 40.

Como ritual, era realizado através de toda uma teatralização, de um tempo marcado, com muitas pessoas assistindo e com toda a oficialidade dada pelo Estado. Portanto, esta nomeação oficial, ato de “imposição simbólica”, vai ter toda a força do coletivo, do consenso e do senso comum e, por outro lado, vai agir como reforçadora da separação e da inserção destas mulheres num novo contexto social. A cerimônia impunha, portanto, a elas toda uma ética profissional.

---

<sup>59</sup> Sobre ritual de formatura ver PAVAN, D.O. *Cerimonial de Formatura: representação simbólica do Sucesso Escolar*. UNICAMP. Dissertação de Mestrado, 1996.

Isto ficou bem marcado no memorial de Marly, realizado durante o curso de Pedagogia, onde ela escreve sob sua foto de formatura (foto 5) – “EU”, TRANSFORMADA EM PROFESSORA MARLY - 1955. Diante disto, pude perceber a força da “imposição simbólica” que o diploma impôs a essas mulheres e, também, para toda a sociedade. Isso só foi obtido porque cursaram uma Escola Normal.



**Foto 5 – Quadro com a foto de formatura da professora Marly – 1955.  
Fonte: Arquivo pessoal**

## **A Escola Normal**

Brandina, ao terminar o curso primário em 1927, com 14 anos, por projeto de sua família<sup>60</sup>, teve que se preparar para participar da seleção para o curso de formação de professores no Instituto de Educação Carlos Gomes (Campinas), o mais próximo de sua cidade de origem. Para tanto, recebeu, por um ano, aulas particulares do Professor Giácomo Itria, um italiano que preparava os jovens para esta seleção. *Era um professor muito bom,*

---

<sup>60</sup> Lea Pinheiro Paixão nos chama a atenção em sua pesquisa sobre professoras primárias mineira – anos 30 - para o fato de que os fazendeiros enviavam as filhas para estudarem, enquanto aos filhos era reservado o trabalho com a terra. Como uma das poucas possibilidades profissionais para moças, da categoria social delas, era a docência, foram ser professoras primárias. Brandina é mais um exemplo de mulher, filha de fazendeiro, que investiu no magistério como opção importante na definição de sua vida. Ver: PAIXÃO, Lea Pinheiro. “Mulheres mineiras na República Velha: Profissão: professora primária”. In: *Educação em Revista*. N. 14. Belo Horizonte. Faculdade de Educação/UFMG, dezembro de 1991.

conforme relatou:[ ...] *ele dava as matérias que iam cair no exame. Eu fiquei um ano no preparatório. Daí eu prestei o exame para fazer o Curso Complementar na Escola Carlos Gomes e passei*". Este curso era freqüentado antes do Curso Normal e independia do diploma do curso primário, visto que este não era obrigatório, nesta época.

Os cursos preparatórios eram todos pagos, freqüentados por períodos variáveis (meses ou ano), em locais diversos como residências (do próprio aluno ou do professor), externatos e dados por professores particulares mesmo que alheios ao magistério oficial. São lembrados geralmente como cursos "puxados", dados por professores competentes – às vezes um só, ou por um grupo deles<sup>61</sup>. Certamente, não se tratava de opção, ou seja, o ingresso no Curso Normal dependia de um exame. Para ter sucesso neste exame, a freqüência ao curso complementar, anexo à Escola Normal era imprescindível em especial para aquelas que não haviam freqüentado uma escola primária, como era o caso de Brandina.

Este procedimento de seleção, tal como qualquer exame meritocrático, assegurava a todos, em princípio, a igualdade formal diante de provas, pois as regras para a competição eliminam as diferenças de oportunidade social. Qualquer candidato, preenchendo as condições definidas pelas regras podia se apresentar a esses exames. Entretanto, o privilégio de acesso às Escolas Normais era assegurado a apenas uma pequena fração dos candidatos, em razão de exigências preliminares que não se encontravam escritas na lei, mas condicionavam a inscrição e o sucesso nos exames e o recrutamento para o magistério.

Na competição compreendida pelos exames havia provas escritas, práticas e orais. As escritas eram as de ditado, composição e questões práticas de aritmética. As práticas

---

<sup>61</sup> Como registrou Demartini em sua pesquisa "*Magistério Primário no Contexto da 1ª República*" (1991).

eram as provas de caligrafia e desenho. As orais eram todas as demais matérias. Ser aprovada nos exames oral e escrito significava saber se expressar, demonstrar desembaraço diante da autoridade, o que se aprendia nos meios sociais das frações mais altas da sociedade. Ter boa caligrafia decorria da habilidade em saber fazer crochê, bordado e tocar piano, práticas que essas professoras adquiriram na família. Almeida, em seu estudo discute uma das maneiras que marca a existência de alunos “competentes”, destinados a responderem exemplarmente às mais duras exigências de um sistema de ensino: “boa educação” recebida como objeto de lutas travadas pelos diferentes grupos sociais em torno das exigências dos exames de seleção<sup>62</sup>.

Assim, a probabilidade objetiva de se ter acesso à Escola Normal, nas décadas de 1920 – 1940, estava ligada às condições determinadas pelas oportunidades objetivas proporcionadas por suas famílias. Assim, para explicar completamente o processo de seleção o qual se submeteram as professoras em pauta, é preciso levar em conta, além das decisões expressas pelo tribunal escolar, as condenações por privação ou com prorrogação que se infligiam àqueles que não pertenciam a grupos sociais mais favorecidos capazes de responder ao rigor do sistema de exames. Ao mesmo tempo, que era destinado a todos, excluía uma considerável parcela da população escolar que usava um código restrito, diferente do código elaborado usado pelas meninas e meninos das frações médias e altas<sup>63</sup>.

Mas não foi o que aconteceu com Brandina e as demais professoras dessa amostra. Na verdade, Brandina ao se preparar com os professores particulares se saiu muito bem nos

---

<sup>62</sup> Sobre o assunto ver : ALMEIIDA, *opus. cit.* p. 27.

<sup>63</sup> Sobre o código lingüístico ver principalmente os estudos de Basil Bernstein. Seus cinco livros fundamentais têm como título *Classes, Códigos e Controle*. A teoria dos códigos foi desenrolada nos primeiros, publicados em 1971, 1973 e 1975. BERNSTEIN, Basil (1871) *Class, codes and control. V.1 – Theoretical studies towards a sociology of Language*. Londres: Routledge.

exames. Mercedes, Branca, Estelamaris foram direto para uma escola particular. Daisy e Marly, tal como Brandina, foram aprovadas nos exames de seleção, após serem preparadas por professores particulares. Os investimentos empreendidos pelas famílias se justificavam pelo fato de que aprender a ler, escrever, contar e, posteriormente, ser professora revestia-se de um bem de extremo valor social em virtude do escasso capital escolar da maioria da população.

Durante a entrevista, Brandina se lembrou de que, no ano de 1927, das 79 jovens que prestaram o exame para uma vaga no Curso Complementar da Escola Normal de Campinas, somente 13 foram aprovadas, sendo ela a segunda colocada, entre essas. Este dado indica que ela possuía capital cultural adquirido pela família Penteadó que lhe garantiu a aprovação no exame e o acesso à Escola Normal. E também econômico.

Uma vez aprovada, Brandina, estudou na cidade de Campinas, realizando a viagem de trem diariamente, junto a outras colegas. Era uma viagem dispendiosa e os gastos eram assumidos pela família.

No Instituto Carlos Gomes de Campinas, estudou cinco anos; um ano de curso complementar<sup>64</sup> e quatro anos de curso normal. Durante este período consumia diariamente muito tempo entre a escola e a viagem, sendo sustentada pelo pai.

---

<sup>64</sup> O curso complementar reintroduzido em dezembro de 1917, no Instituto Carlos Gomes funcionou até 1932, quando foi substituído pelo curso secundário fundamental. Esse curso era diferente daquele ministrado pela Escola Complementar de Campinas que havia iniciado em 1903 e funcionou até 1911 com o intuito de formar, ainda que de modo insuficiente, professores a fim de minorar a enorme falta de pessoal habilitado para exercer a docência. Os objetivos do novo curso complementar eram de servir de fundamento e de via obrigatória de acesso ao normal, além de complementar a educação oferecida pelas escolas preliminares. Seu ressurgimento é uma tentativa de solução para dois problemas que se apresentavam: 1) é uma resposta às críticas que continuavam sendo feitas à forma como eram preparados os educadores da época, visto que, como propedêutico e obrigatório ao ingresso nas normais, ele poderia ser tomado como uma maneira de elevar a qualidade dos estudos dos normalistas; 2) é uma tentativa de diminuir o contingente de professores que atualmente se diplomavam, usando o artifício do aumento da duração dos estudos. Este superávit de professores, na verdade, não quer dizer que todas as crianças em idade escolar estavam sendo atendidas, mas sim que o número de escolas em funcionamento era reduzido em razão, segundo os políticos, da falta de

Esta Escola Normal de Campinas, onde estudou Brandina, foi criada em 1903. Funcionou como Escola Complementar de Campinas até 1911, quando foi transformada em escola normal primária<sup>65</sup>. A Escola Normal de Campinas era uma unidade de ensino integrada à rede pública estadual e que recebeu o nome de Carlos Gomes em 1976, numa homenagem ao músico campineiro. Foi transformada em Instituto de Educação (o segundo no estado de São Paulo) em dezembro de 1951.

As outras cinco professoras tiveram experiências diferentes da de Brandina. Frequentaram o Curso Normal, após a realização do ginásio que só é regulamentado após as Reformas Educacionais dos anos 1930.

---

recursos financeiros para ampliar a rede pública de ensino. Sobre este assunto, ver: NASCIMENTO, Terezinha A. Q. Ribeiro do (et.al). *Memórias da educação: Campinas (1850-1960)*. Campinas, S.P.: Editora da Unicamp. Centro de memória – Unicamp, 1999.

<sup>65</sup> Em decorrência das inúmeras queixas e também por causa da real necessidade de melhor formar os professores, em 1911, o ensino destinado à preparação de tais profissionais sofreu reformulação. A única escola normal até então existente no estado de São Paulo, a da capital, e mais duas recém-instaladas (uma na cidade de Itapetininga e outra na de São Carlos) foram organizadas como escolas normais secundárias, tendo como principal objetivo formar professores para os cursos complementar e normal. As oito escolas complementares são, então, transformadas em escolas normais primárias, adquirindo nova organização administrativa e pedagógica com a finalidade de preparar professores primários. Essas unidades encontravam-se funcionando nas seguintes cidades: Campinas, Piracicaba, Pirassununga, Botucatu, Guaratinguetá, Casa Branca e duas em São Paulo: uma no Bairro do Brás e outra anexa à Escola Normal Secundária.

Estas cinco estudaram em Jundiaí. A cidade passou a oferecer esta modalidade de ensino em 1928, após Brandina ter ingressado no curso.

A Escola Normal Livre de Jundiaí<sup>66</sup>, não era uma escola pública como a Carlos Gomes onde estudou Brandina. Fazia parte do “Colégio Florence” de Campinas, que veio para Jundiaí, por ocasião do surto de febre amarela. Anexo a este Colégio Florence foi instalada em 4 de maio de 1928, a Escola Normal Livre de Jundiaí, que teve como sua fundadora e diretora a Professora Anna Pinto Duarte Paes –



**Foto 6 – Casa dos “Coqueiros”-1928  
1ª Escola Normal Livre de Jundiaí  
Fonte: arquivo da prefeitura municipal**

professora que também atuou no Grupo Escolar Conde do Parnaíba.

A Escola Normal era o critério fundamental para o ingresso na carreira.

---

<sup>66</sup> O ensino livre, já consagrado na prática, no Estado de São Paulo, para o ensino primário, secundário, profissional e superior, não o seria, no âmbito da escola normal, pelo menos com a equiparação aos estabelecimentos oficiais, até 1927. Os legisladores paulistas, até então, tinham limitado aos poderes públicos o direito de titular professores para as escolas primárias oficiais, preocupados em conservar a organização do ensino normal traçada nos primórdios da República – o que o fizeram, ao menos até o final da segunda década do século XX. Foram criadas nas mais diversas condições, seja como estabelecimentos isolados, seja como meros apêndices de ginásios municipais e de colégios particulares confessionais ou leigos, quer no regime de internado, quer de internato-externo ou simplesmente externato, as escolas normais livres, conquanto submetidas aos planos e programas oficiais e à fiscalização do governo, apresentaram características peculiares que as tornaram distintas das escolas oficiais. Ver Tanuri, op.cit: 277.

## **Aprendendo a ser professora ou transformando-se em professora**

A primeira Escola Normal, criada em 1840, é a que vai introduzir uma organização didática e pedagógica que não existia até então. Foi a primeira divulgadora das idéias e processos de renovação do ensino contemporâneo. A organização pedagógica se referia, além da pedagogia em geral, à classificação dos alunos por idade e série, aos tipos de escola primária, aos programas de ensino, ao material escolar, ao preparo de classe, ao preparo do tempo, que parece ter sido uma das grandes dificuldades da época. Rosa Fátima de Souza apresenta uma série de documentos em seu livro sobre os grupos escolares, no qual fica evidenciado como a imposição de novas práticas encontrava dificuldades devido a pouca sistematização da escola pública. O comparecimento de alunos no horário era pouco entendido<sup>67</sup>. Foi a proliferação das Escolas Normais que difundiu o pensamento moderno em educação e os fundamentos do ensino simultâneo e da escola graduada.

A partir de então, ser professora tornava-se uma profissão especial que requeria uma dada formação, o que a distinguia de outras profissões e dotava-a de especificidades. Para essas mulheres pesquisadas significou, como vimos anteriormente, novas possibilidades de inserção social.

As Escolas Normais freqüentadas pelas seis professoras entrevistadas por mim estavam entre as primeiras criadas a difundir a constituição de representações sobre a profissão docente, nas quais o professor passou a ser responsabilizado pela formação do povo. Através destas Escolas Normais se pensava realizar as grandes finalidades da educação pública.

---

<sup>67</sup> c.f. Souza, (1998). Refiro-me mais especificamente ao Relatório de 1892, escrito pela prof<sup>a</sup> Márcia Brown. *Opus cit.* p. 56

Para tanto, as escolas, não somente transmitiam o conteúdo dos ensinamentos a serem dispensados e as diferentes modalidades de sua aprendizagem, mas também, a educação dada sobre vestuário, etiqueta, linguagem, postura corporal, etc., que iria forjar a sua identidade social.

Analisada nesta perspectiva, a “lição” de pedagogia, ou, mais exatamente, de psicologia, moral, pedagogia, ensinamentos obrigatórios na formação dos professores normalistas são a alma dessa formação, aparecendo como uma espécie de tratado de moral do conhecimento. Por esta razão, torna-se importante analisar qual o lugar que estas disciplinas ocuparam no currículo escolar cursado por essas professoras aqui pesquisadas.

Em relação às disciplinas estudadas, percebe-se que, ao longo do período analisado – 1927-1953 – foram três os currículos básicos ministrados. A duração do curso foi de três anos para as seis professoras.

Brandina, a que pertence ao primeiro modelo, tendo ingressado em 1927 para cursar o Complementar e depois o Normal, sofreu, em pleno curso, alteração tanto nos anos de escolaridade quanto no número de disciplinas que deveria cursar<sup>68</sup>.

---

<sup>68</sup> Fruto da reforma realizada em 1927, sob o governo de Júlio Prestes, com Amadeu Mendes na diretoria Geral da Instrução Pública. Essa reforma teve diretrizes semelhantes àquelas que haviam norteado os legisladores de 1920, ou seja, os propósitos de expandir o ensino primário e de levá-lo aos recantos mais afastados do Estado, mesmo a custo de sua qualidade. Brandina ao ingressar no Instituto Carlos Gomes deveria cursar o Normal em 5 anos e, com a reforma, o faz em três. A diminuição do curso foi justificada pelo problema da superabundância de escolas normais que se referia não ao excesso de professores habilitados, mas à reduzida freqüência que a maior parte delas vinha apresentando, sobretudo depois da instalação do curso complementar em 1927 e do conseqüente aumento na duração dos estudos destinados à formação do professor. Assinale-se, por exemplo, que o número de diplomados decaía sucessivamente de 1006 em 1915, para 631 em 1920, chegando a atingir 238 em 1925, o que neste ano, dava uma média de apenas 23,8 alunos por escola. Desta forma, as escolas normais, vinham-se tornando instituições bastante custosas para o erário público, devido a sua baixa produtividade. Também os Anuários do Ensino da época registraram os depoimentos de autoridades escolares sobre as dificuldades de pessoal docente para as escolas rurais e a inadequação das escolas normais existentes para sanar satisfatoriamente tais dificuldades. Ver sobre o assunto: TANURI, Leonor Maria. *A Escola Normal no Estado de São Paulo, no período da primeira república: contribuição para o estudo de sua estrutura didática*. Marília, S. P. Tese de doutorado, Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Marília, 1973.

Quando entrevistada, Brandina se lembrou do amplo currículo da Escola Normal: Português, Literatura, Francês, Inglês, Noções de Latim, História Universal e do Brasil, Geografia da América e do Brasil, Caligrafia, Psicologia, Didática, Ciências, Puericultura, Pediatria, Anatomia, Aritmética, Álgebra, Geometria, Física, Química, Caligrafia, Música, Oratória, Trabalhos Manuais, Educação Cívica. A Caligrafia, o latim, as línguas estrangeiras e a Literatura evidenciam um currículo voltado para capacidade de comunicação precisa e articulada para a compreensão no acento social da civilização por meio da linguagem.

Mas a diminuição dos anos do curso das Escolas Normais veio acompanhada da exclusão de diversas matérias de seu currículo lingüístico: Inglês e Latim deixaram de lá figurar. Cosmografia, Anatomia e Fisiologia Humana, assim como História da América também foram eliminadas. O currículo oficial, a partir da reforma de 1927, bem mais enxuto, privilegiou disciplinas ligadas aos saberes elementares (Português, Caligrafia, Aritmética e Álgebra) e à formação moral e cívica (Geografia, História da Civilização, História do Brasil, Educação Física, Música, Desenho, Ginástica e Trabalhos Manuais) em detrimento do grupo das propriamente científicas (psicologia, puericultura e higiene).

Quanto ao terceiro currículo, este é fruto das Leis Orgânicas do Ensino Normal, de 1946, que centralizaram as diretrizes, (embora consagrassem a descentralização administrativa do ensino), fixando também as normas para a implantação desse ramo do ensino em todo território nacional. O currículo passa então a compreender as disciplinas, assim distribuídas nas séries.

<i>Disciplinas</i>	<i>Séries</i>		
Português.....	I		
Matemática.....	I		
Física e Química.....	I		
Anatomia e Fisiologia Humanas.....	I		
Música e Canto Orfeônico.....	I	II	III
Desenho e Artes Aplicadas.....	I	II	III
Educação Física, Recreação e Jogos.....	I	II	III
Biologia Educacional.....		II	
Psicologia educacional.....		II	III
Higiene, Educação Sanitária, Puericultura.....		II	III
Metodologia do Ensino Primário.....		II	III
Sociologia Educacional.....			III
História e Filosofia da Educação.....			III
Prática do Ensino.....			III

Nesse currículo predominam as matérias de formação profissional sobre as de formação geral. Vale também ressaltar a predominância das disciplinas de Educação Física, Recreação e Jogos; Desenho e Artes Aplicadas; Música e Canto Orfeônico no elenco das matérias que compunham o programa das Escolas Normais. Ainda que se levante a possibilidade de uma carga horária maior de outras disciplinas em relação a estas, há que se considerar a relevância dada a elas ao repeti-las ano após ano. Esses conhecimentos, com certeza, ajudaram a definir o fazer docente. A ênfase dada à caligrafia na disciplina Desenho e Artes Aplicadas demonstrava como a arte de bem escrever vinculava-se às exigências do universo do trabalho urbano no qual se faziam necessárias a escrita e a leitura de textos manuscritos. O desenho e os trabalhos manuais eram vistos como disciplinas formadoras do caráter, um preparo para o trabalho. A educação física (ginástica) era destacada pela sua influência moralizadora e higiênica. Tornar os corpos ágeis, fortes, robustos, vigorosos. Desenvolver a coragem, o patriotismo. Era feito todo um

investimento no corpo para engajar os professores nos ideais de moralização e ordenação social. Com a música objetivava-se a dulcificação dos costumes, a harmonização do espírito e aquietação dos ânimos. Dava-se preferência aos hinos de louvor à pátria, à cidade, à escola, ao Estado, à República.

A psicologia educacional, que havia sido retirada na reforma de 1937, retornará no currículo nacional de 1946. A volta desse currículo científico, elaborado a partir de estudos feitos por profissionais da área médica com crianças consideradas anormais, implicou novas formas de relação entre essas professoras e seus alunos. Isso deveria exigir da professora que passasse a exercer seu controle sobre a classe de formas novas, aparentemente menos disciplinadoras e mais indiretas. Não foi o que aconteceu com Brandina no que diz respeito à disciplina das crianças “... *as crianças eram danadas. Eu não batia, mas castigava. Hoje me arrependo, não deveria ter agido assim*”.

No currículo também se pode observar a ênfase dada às disciplinas Metodologia do Ensino Primário e Prática de Ensino, que, vistas como didáticas, compreendiam um conjunto de regras e normas prescritivas e procedimentos, visando assegurar aos futuros professores as orientações necessárias ao trabalho docente: como preparar a aula, dividir o tempo, dar exercícios e tarefas; controlar frequência e notas; preencher fichas dos alunos; aprender a usar a lousa e, ainda, aprender a dar aulas em classes de outros professores e para alunos que nunca tinham visto. Essas atividades, compreendidas como “arte de ensinar” eram desenvolvidas de forma abstrata, fundamentada em receitas e deveriam ser aplicadas, posteriormente, no exercício do Magistério.

Quanto à economia doméstica – às vezes apresentada com outras denominações – também se tornaria parte integrante desse curso, constituindo-se numa série de

ensinamentos referentes à administração do lar. Esse processo de “escolarização do doméstico”<sup>69</sup> não iria se constituir, no entanto, numa mera transposição de conhecimentos práticos do mundo doméstico para a escola; também ajudou a introjetar a idéia da escola como segundo lar. Tal como os demais conhecimentos incorporados pela escola, o doméstico também foi submetido às regras constitutivas da ordem escolar. Na verdade, o que ocorreu foi um aumento de complexidade e parcelarização dos conhecimentos, apoiando-se em conceitos científicos, desdobrando-se em etapas seqüenciais, recebendo uma roupagem escolar e didática.

Quanto aos regulamentos da escola: “... *nós não podíamos ficar nos corredores, o bedel não deixava, tínhamos que seguir o sinal, ter maneiras recatadas, não falar e rir alto. Tínhamos também um uniforme e não podíamos ir sem ele*”. Tudo isso indica que a Escola Normal construía uma estética e uma ética para ser professora. Os uniformes escondiam os corpos das jovens, que adquiriam um modo adequado de se portar e comportar, de falar, de escrever. Aprendiam também gestos e olhares modestos e decentes, as formas apropriadas de caminhar e sentar. Através desses múltiplos dispositivos e práticas, ia-se criando um jeito de ser professoras que se estendia à vida pessoal de cada uma delas.

A escola foi, então, de muitos modos incorporada ou corporificada por essas professoras. A fala de uma das professoras – Marly – esclarece as práticas que permitiram a essas mulheres se auto-examinarem e julgarem suas próprias condutas. Disse ela: “... *eu sempre gostei de reivindicar as coisas que eu achava que a gente tinha direito. Só que eu era proibida pela diretora. Ela tinha o meu nome na lista negra da escola. Só que também*

---

<sup>69</sup> LOURO, G.L. e MAYER, D. A escolarização do doméstico: a construção de uma escola técnica feminina. *Cadernos de Pesquisa*, nº 87, nov. 1993.

*tinha a assistente que era maravilhosa. Cada dia ficava uma na direção do Instituto. Naquela época, as meninas começaram a fumar, o que era o luxo do momento. Mas a gente ia num matinho, no fundo da escola, e a assistente quando nos via chegando falava: teve contato com os índios hoje? Ela era super legal”. Quando estava relatando esses fatos, lembrou-se ainda de um encontro que teve com a diretora, em uma farmácia, muitos anos depois de formada, ocasião em que ela lhe disse: “...como é Marly, ainda continua rebelde como você era?”. “... eu nunca fui rebelde, eu sempre gostei de reivindicar as coisas, mas a senhora nunca me entendeu. Quem me entendia era a assistente” ., respondeu ela.*

E disse mais: “... nem pensar em reclamar em casa, para minha mãe os professores sempre tinham razão e o que eu deveria fazer era tirar nota e passar de ano” .

Diante disso, pode-se dizer que, na Escola Normal, essas mulheres aprenderam os limites que deveriam ser centrais na formação do professor primário. Em termos culturais, aprenderam o mínimo necessário para ensinar, o que não lhes era permitido ignorar.

## **Capítulo II – Cultura escolar: saberes a ensinar, condutas a incorporar.**

*“Começar pelos sentidos e nunca  
ensineis a um menino o que ele puder  
descobrir por si.”*

*Pestalozzi*

Este capítulo discute a relação de Brandina, Mercedes, Branca, Estelamaris, Daisy e Marly com a cultura escolar e a forma como, posteriormente, a transmitiriam a seus alunos.

O termo cultura escolar emerge na literatura educacional, nos anos de 1970, não por acaso, no momento em que a reflexão sociológica, antropológica e histórica, sobre a escola volta-se para os aspectos internos da educação escolar.

A valorização do termo na literatura advém da necessidade sentida de se pensar os processos complexos que comandam as relações internas na escola, tanto para o desenvolvimento efetivo do currículo como para as práticas escolares cotidianas, a organização dos alunos e dos professores e outros elementos que tentam compreender a introdução das gerações mais novas num sistema de valores dominantes da sociedade.

Para alguns autores, como Chervel, a cultura escolar se encontra tanto na sua origem (mecanismos didáticos, análise pedagógica, englobando programa escolar) quanto na forma

de difusão (resultados da ação escolar)<sup>70</sup>. Para este autor, a escola fornece à sociedade uma cultura constituída de duas partes: os programas oficiais que explicitam sua finalidade educativa e os resultados efetivos da ação da escola que, no entanto, não estão inscritos nessa finalidade<sup>71</sup>.

Este último aspecto leva D. Julia a afirmação de que a noção de cultura escolar se estende para além dos programas, levando em conta tudo o que esta cultura deve à sua inserção nas estruturas sociais mais amplas e englobantes. Trata-se para Julia de “um conjunto de normas que definem saberes a ensinar e condutas a inculcar e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses saberes e a incorporação desses comportamentos, normas e práticas ordenadas de acordo com finalidades que podem variar segundo épocas (finalidades religiosas, sociopolíticas ou simplesmente de socialização). Normas e práticas não podem ser analisadas sem que se leve em conta o corpo professoral chamado a obedecer a essas normas e, portanto, a por em ação dispositivos pedagógicos encarregados de facilitar sua aplicação, a saber os professores”<sup>72</sup>.

Para Brandina, Mercedes, Branca, Estelamaris, Daisy e Marly, chamadas a obedecer a essas normas nos primórdios da implantação das Escolas Normais e dos grupos escolares em São Paulo e da organização do sistema de ensino em bases propriamente nacionais, os dispositivos pedagógicos encarregados de facilitar a aplicação dos saberes a ensinar e das condutas a inculcar são esclarecedores da história da racionalização progressiva de uma definição do que seria um conhecimento elementar dentro da moral escolar dos primeiros

---

<sup>70</sup> CHERVEL, André. *opus.cit.*

<sup>71</sup> CHERVEL, André, *opus cit.*

<sup>72</sup> JULIA, Dominique. *La culture scolaire comme objet historique*. Conferência de Encerramento do ISCHE, 15,1993.

anos republicanos no Brasil, bem como do conjunto das práticas de apropriação cultural escolar e extra-escolar.

Nesta perspectiva, discuto aqui os métodos e programas de ensino da escola primária e normal, e suas implicações para a institucionalização de formas de praticar o ensino primário.

### **Conhecimento escolar: uma questão de método**

Cinco das seis professoras entrevistadas freqüentaram a escola primária entre os anos 1924 a 1946. Somente uma delas se escolarizou em anos anteriores. Para ela, Brandina, as práticas de aprendizagem de leitura e escrita aconteceram de forma diferente das demais, pois nasceu e morou em uma fazenda até os 12 anos, além de ter sido alfabetizada, tal como seus cinco irmãos mais velhos, pelo pai. Em sua narrativa descreveu esta experiência como uma relação conturbada, distante da organização pedagógica racional implantada pelas escolas primárias republicanas do mundo ocidental: *“Meu pai alfabetizou todos os filhos e como eu era a sétima filha, meus irmãos mais velhos ajudavam meu pai no dia em que ele não podia. Mas eu apanhei bastante. Meu pai me batia quando eu não entendia. Ele ensinou a juntar as letras para formar palavras e também a contar e fazer contas”*.

As outras cinco entrevistadas já tiveram o primeiro contato com a cultura letrada dentro do espaço escolar. Daisy chegou a separar a aprendizagem personalizada adquirida em família da que recebeu padronizada e de forma coletiva no Grupo Escolar. *“Minha*

*bisavó, mãe da minha avó paterna, ela morava em casa e me ensinou a ler horas, a fazer crochê. Ler e escrever eu aprendi na escola”.*

Da mesma maneira, Mercedes, também mais velha do que as demais, dá ênfase a uma aprendizagem anterior à escola, ou complementar a ela: *“O primeiro ano fiz numa escola particular onde aprendi a ler e escrever. Antes de ir para a escola, como minha mãe era professora, ela lia muitas estórias para mim e para meus dois irmãos. Em casa tinha muitos livros e depois do almoço ela sempre fazia a gente sentar e ficar vendo os livros. Quando eu aprendi a ler, ela fazia ler O Tesouro da Juventude”.*

Branca, Estelamaris e Marly não enfatizam o aprendizado personalizado. Mencionam a escola como primeiro acesso ao conhecimento racionalizado, apagando o aprendizado no meio social de origem. O curso primário, aliás, foi visto como uma fase muito boa de suas vidas. Aprenderam a ler e escrever com facilidade e, Branca ainda me contou ter tido comportamento escolar exemplar, a ponto de ser sempre solicitada a declamar poesias, auxiliar na biblioteca e também ajudar a professora na sala de aula. Durante as entrevistas, Mercedes quando se referiu aos primeiros anos de escolaridade, cursados no “Conde”, reiteradas vezes mencionou as noções que lá aprendera: amor à família, à Pátria, Justiça, Higiene, entre outras. E mencionou a campanha da escola em prol da Revolução de 1932. Em sua narrativa ela se entusiasmou quando se lembrou de sua participação no evento político: *“quando São Paulo se pôs contra Getúlio Vargas, eu pedi ao meu avô, que era o Diretor do Conde Parnaíba, que saísse comigo às ruas e, de porta em porta, dando a mão para mim, fomos pedir dinheiro e ouro para os soldados paulistas. Eu batia nas casas e pedia assim: pode dar um dinheirinho em favor do soldado paulista?*

*Não houve quem não desse em Jundiaí. Lembro que depois fomos a um banco – não sou capaz de dizer qual – levar o saquinho cheio que eu e meu avô Joaquim conseguimos. Minha mãe deu a aliança e meu pai um relógio”.*

Estelamaris também participou do evento: “... *minha mãe, em 1932, era Educadora Sanitária Escolar e Professora no “Conde de Parnaíba”. Por ocasião da Revolução, trabalhou nos hospitais improvisados com dedicação e abnegação. Isto aconteceu um ano antes de eu nascer, mas minha mãe sempre falava desse seu trabalho como voluntária, para mim e para minha irmã”.*

Embora pouco visíveis, pode-se dizer que, de algum modo estas experiências, tanto familiares quanto escolares, permaneceram vivas e atuantes ao longo de sua formação, no exercício da profissão e ao longo de suas vidas. Por isso, pensar como essas mulheres se relacionaram com a cultura e contribuíram para reproduzi-las no exercício do magistério pode servir como um caso de estudo, pois além do mesmo tesouro de modelos, de admiração, de regras, de exemplos, de metáforas, de imagens, de palavras, em suma, de uma linguagem comum que todos nós adquirimos em escola, elas têm em comum o fato de terem cursado o primário nos anos 1920 e 1930 e dentro do mesmo espaço, o Grupo Escolar, Conde do Parnaíba, – o “Conde” – e, posteriormente, a Escola Normal Carlos Gomes e Escola Normal Livre de Jundiaí, ambas transformados em Institutos de Educação.

Estas escolas se incluem no período em que se generalizou a demanda pela instrução, no interior do projeto republicano de educação popular. Foram elas as primeiras criadas no Estado de São Paulo, dentro do princípio de renovação do ensino, que visava torná-lo mais homogêneo, padronizado e uniforme. Elas atualizaram os programas de

ensino utilizando métodos e processos pedagógicos difundidos como os mais modernos e racionais.

Um desses métodos era o intuitivo. Ao contrário da forma conhecida de ensinar, com base na memória e na repetição, usada nas escolas que ainda não haviam se organizado em séries graduadas, classificando os seus alunos em diferentes salas, o método pressupunha a existência de Grupos Escolares. Tratava-se de uma abordagem indutiva pela qual o ensino deveria ser simultâneo, homogêneo e padronizado, partindo do particular para o geral, do conhecido para o desconhecido, do concreto para o abstrato. A prática do ensino concreto seria realizada pelas lições de coisas – forma pela qual foi vulgarizado por uma tradução que Rui Barbosa fez do livro “Lições de Coisas”, de autoria de Calkins e foi adotado em todo grupo escolar, como um guia, o caminho seguro para alcançar objetivos e metas estabelecidas<sup>73</sup> pela Instrução Pública.

Brandina, quando questionada sobre suas aulas, relatou que “... *utilizava o método intuitivo. A lousa era a cartilha, fazia assim: desenhava uma linda boneca na lousa com giz de cor, com chapéu, etc... Depois perguntava: o que vêem? O aluno dizia: Eu vejo uma boneca. Então eu ia escrevendo com letra de forma o que o aluno dizia. Depois perguntava: como é a boneca? Outro respondia: a boneca é bonita. Ai eu ia escrevendo o texto sugerido pelas crianças, sempre destacando a boneca...No outro dia desenhava um bico ou um bule e fazia o mesmo...*”. E ela ainda disse mais: “... *Interessar primeiro. Ensinar depois. Sem interesse não há intenção. Sem intenção não há aprendizagem...*”.

---

<sup>73</sup> Os Grupos escolares, como nova modalidade de escola primária, foram criados no estado de São Paulo, no início da década de 1890. Tratava-se de uma organização administrativa e pedagógica mais complexa concebida nos princípios da racionalidade científica e na divisão do trabalho. Conforme bem analisa Rosa de Fátima Souza, *opus cit*, a racionalidade pedagógica fundamentava-se na classificação dos alunos, no estabelecimento de um plano de estudos e na determinação da jornada escolar, resultando em um ensino mais homogêneo, padronizado e uniforme.

Segundo ela, os pais reclamavam que os alunos não tinham cartilha, mas ela continuava seu trabalho: *“Eu era formada na Escola Carlos Gomes, fiz desenho todos os anos, aprendi como ensinar, e aos poucos os pais acostumavam com meu jeito de dar aula(...). As mães aos poucos iam tendo confiança e chegavam até a dar dinheiro para eu comprar material para dar as aulas...”*.

Para Brandina ensinar pelo método, tinha que improvisar os materiais didáticos. Sabia que a nova concepção de ensino pressupunha outras linguagens para transmissão do conhecimento além da usual “palavra do mestre”. Era imperativo o uso da imagem, da manipulação dos objetos, isto é, de uma nova “pedagogia do olhar”, de uma nova “pedagogia dos sentidos”<sup>74</sup>.

Conforme relato, Brandina o aplicava com empenho: : *“... primeiro objetivava tudo. Nunca escrevia na lousa um número sem o aluno saber o que era. Exemplo: trazia bolinha de gude e mostrava uma a uma até chegar a dez bolinhas. Só daí é que começava a dar nome aos números por escrito. Dessa forma ensinava soma, subtração, multiplicação, divisão. Para ensinar fração, fazia um bolo na lousa e dividia em pedaços. Problemas também na lousa. Logo, trabalhava com noções desde a primeira série...”*.

Este método utilizado por Brandina enfatizava a necessidade de psicologizar o ensino adaptando-o ao funcionamento do espírito. Uma nova concepção de infância, a generalização da ciência como uma forma de “mentalidade” e o processo de racionalização do ensino eram as mudanças culturais que se consolidaram com este método por meio das Escolas Normais. A utilização desse métodos nas Escolas Normais fazia parte do interesse da Instrução Pública paulista em introduzi-lo nas escolas primárias por meio das

---

<sup>74</sup> SOUZA opus.cit p.159

normalistas, visando a mudanças nas formas tradicionais de lidar com a maneira de ensinar e a facilitar a introdução do ensino simultâneo

Entretanto, os professores das Escolas Normais ensinavam como elas deveriam seguir com rigor os princípios do método mas não o aplicavam em suas aulas, como Brandina especificou: *“Ah! A Escola Normal! O professor tinha um bedel. A gente subia as escadas para formar a classe. Ai ele vinha com o professor e eles punham a matéria e ninguém podia tomar nota. Ficava sem piscar todo o tempo. Uns quarenta minutos de aula. Ele saía e ai cada uma pegava a sua brochura. Cada uma rabiscava tudo o que ele falava durante os dez minutos de intervalo. Aquelas meninas que não tinham boa memória, corriam atrás daquelas que tinham memória melhor. Então uma tirava da outra a brochura. Depois entrava o outro professor e era tudo igual. Cinco horas de aula, cinco aulas. Fazia tudo assim. Nós tínhamos um caderno de cada matéria para passar a limpo à noite em casa. A gente passava a limpo com caneta tinteiro, e assim, já ficava sabendo a matéria. Quando chegava o exame, que era semestral, a gente tinha a matéria toda em dia. Sabe, a gente não tinha livros, mas tinha a biblioteca da escola onde íamos fazer consulta”*.

Todas as entrevistadas relataram que a escola onde estudaram possuía materiais didáticos caros e necessários para aprender como aplicar o método: compassos, contadores mecânicos, tabuinhas, régua para o ensino da aritmética, coleção de abecedários, fichas para trabalhar a leitura, cadernos de caligrafia para o ensino da linguagem. Marly chegou a lembrar que brincava com as peças dos laboratórios, em especial o esqueleto humano, mas mencionaram também os quadros de história natural, os microscópios, mapas de física para o ensino de ciências físicas e naturais. Esquadros, coleção para desenho e trabalhos

manuais, caixa e máquinas de costura, tear para tecelagem e pranchetas para modelagem eram outros dos objetos didáticos encontrados nessas escolas.

Era impossível aplicar o método intuitivo sem esses materiais. Mas como fazê-lo se as professoras por mim entrevistadas ingressaram em escolas rurais, com salas de aulas em péssimas condições, sem material nenhum, em alguns lugares até mesmo sem cadernos para os alunos? Só mesmo improvisando, e quando muito, trabalhando com o que a escola dispunha.

Mercedes narrou que no Grupo escolar ensinava através da Cartilha: “... *os alunos eram alfabetizados pela Cartilha Caminho Suave. Somente quando todos terminassem a cartilha é que recebiam o Primeiro Livro – da coleção Sodré. Era fortíssimo. Todos usavam a Coleção Sodré do primeiro ao quarto anos*”.

Tanto a fala de Brandina como a de Mercedes retratam a impossibilidade de se aplicar na íntegra o método propalado. Sem contar com materiais necessários e com a devida preparação dos professores, o entusiasmo, o dinamismo e o vigor nas “lições das coisas” esmoreceram frente aos livros de leitura, o quadro negro e à palavra do professor. A cartilha continuou a ser usada e repetida por várias décadas. Assim, o problema complexo da inovação educacional estava instaurado. Além desses limites as professoras tiveram ainda que enfrentar o formalismo das matérias do programa de ensino e as exigências políticas inerentes à organização escolar.

## **Currículo escolar: uma construção**

É comum imaginar que os conhecimentos transmitidos pela escola são como o reflexo racionalmente organizado dos conhecimentos científicos em um dado momento. Entretanto, sabemos que, ao contrário do pensamento ordinário, no rol de conhecimentos disponíveis, apenas uma pequena parcela é retida como interessante e digna de figurar nos programas de ensino. Além do mais, a evolução das diferentes disciplinas mostra, que as considerações epistemológicas pouco pesam na relação dos conteúdos retidos, enquanto que motivações morais, políticas ou econômicas são amplamente consideradas.

Os saberes escolares como uma construção, são feitos e desfeitos, mantidos ou modificados de acordo com a visão de mundo de quem os elabora. O diário da professora Marly contém os conhecimentos que deveriam ser retidos como válidos, assim como os exercícios e as tarefas a realizar<sup>75</sup>. O jornal *A voz do Parnaíba*, elaborado pelos professores do Grupo Escolar Conde de Parnaíba, com a colaboração de alunos e o patrocínio dos comerciantes da cidade, nos seus vinte anos de publicação – 1952-1972- estava repleto de ensinamentos relacionados à cultura escolar. Assim como as revistas pedagógicas, que passaram a ser publicadas pelas secretarias estaduais de Educação<sup>76</sup>, este tipo de jornal permite pensar a forma de circulação das idéias sobre o que a escola deveria transmitir/ensinar e, ao mesmo tempo, saber qual concepção educativa estaria permeando a proposta de formação dos estudantes. Estes preciosos documentos são fontes indicadoras do

---

<sup>75</sup> O jornal, *A voz do Parnaíba* teve sua primeira publicação em 14 de novembro de 1952

<sup>76</sup> A primeira revista pedagógica do estado de São Paulo, foi publicada em 1895, intitulava-se *A Escola Pública e objetivava orientar o “professorado paulista”* – Cf. CRE Mario Covas – Secretaria da Educação do Estado de São Paulo.

projeto de formação social desencadeado pela escola, ainda mais ao mostrarem que os conhecimentos escolares não eram socialmente neutros. Tinham uma função social e política e contribuíam para manter as hierarquias sociais.

Os saberes escolares são transmitidos de tal maneira que ensinam aos alunos um conjunto de esquemas ligados à organização da sociedade. Esta socialização implícita, designada também de currículo oculto<sup>77</sup>, não pode ser considerada uma inculcação voluntária, mas um modo de socialização como a que Durkheim tinha visto para “as necessidades da sociedade”.

As redações registradas no diário de Marly<sup>78</sup> e nos diferentes números do jornal mostram a maneira de socialização pela repetição e pela cópia, além da visão dicotômica do mundo: o mal e o bem, o malvado e o bondoso, com castigos para as transgressões. A ênfase nos castigos e no comportamento modesto são dignos de nota, em especial porque estas composições ou eram reprodução de fábulas ou dadas pela professora e copiadas pelos alunos, que assim introjetavam, junto ao jeito considerado legítimo de escrita, os comportamentos desejados pela ordem pública. É preciso lembrar, ao ler a composição a ser copiada pelos alunos, baseada na conhecida fábula da cigarra e da formiga, bem como a da galinha dos ovos de ouro, que a preparação para o trabalho definia-se como dever social do Estado desde as primeiras Leis Orgânicas do Ensino promulgadas no Estado Novo.

---

<sup>77</sup> Vários estudiosos de currículo tratam esta socialização implícita como currículo oculto. Só para citar alguns: QUEIROZ, *opus.cit.*, APPLE, M. *Ideologia e currículo*. São Paulo: Brasiliense, 1982 e *Repensando Ideologia e Currículo*, in – Silva (1995), MOREIRA, A.F.B. e Silva, T. T. da Sociologia e Teoria crítica do currículo: uma introdução. In. Silva, T.T. (org). *Currículo, Cultura e Sociedade*. São Paulo: Cortez 1995.

<sup>78</sup> Esse diário foi elaborado por ela para ser trabalhado com a segunda série do curso primário. Como todos os anos optava por esta série, seguia-o fazendo apenas algumas alterações para adequá-lo à turma e, também, à escola onde estivesse lecionando. Iniciou sua elaboração no final dos anos 50 e guarda-o até hoje.

# "Hierarquia escolar"



diretor



auxiliar



professora



funcionário



aluno

## "Hierarquia escolar"



Em todas repartições há uma hierarquia:

Hierarquia é a posição que nos ocupamos no lugar onde estudamos ou trabalhamos.

A hierarquia na escola obedece a seguinte ordem:

1º diretor, 2º auxiliares, 3º professores, 4º funcionários e 5º alunos.

A função do diretor é fazer com que todos cumpram suas obrigações, desde os auxiliares até os alunos.

Os auxiliares trabalham para ajudar e reformar a tarefa de dirigir a escola.

Os professores ensinam as crianças.

Os funcionários (serventes) ajudam na conservação do prédio e na disciplina dos alunos.

A função dos alunos é obedecer todas as pessoas da escola, porque elas trabalham para que os alunos tenham tudo que necessitam dentro da escola.

Os alunos devem obedecer e respeitar as pessoas, saber se comportar, conservar e não jogar papéis e cascas de lutas no chão, etc.

O dentista da minha escola é o de Rubens Vestana

O médico é o dr. Natalina Felipini

*Exercícios*

Nome da minha escola: .....

Meu Diretor: .....

Minha professora chama-se: .....

O médico da escola é o Dr. ....

O dentista da escola é o Dr. ....

Os serventes são: .....

Outros auxiliares da escola: .....

- 1) Nós vamos à escola para .....
- 2) As pessoas que trabalham na minha escola são .....
- 3) Quem dirige uma escola é o .....
- 4) O diretor de minha escola chama-se .....
- 5) Quem ajuda o diretor são os .....
- 6) Os auxiliares do diretor na minha escola são: .....
- 7) O dentista de minha escola chama-se .....
- 8) Quem ensina os alunos são os .....
- 9) Minha professora chama-se .....

Fonte: Diário de aula da professora Marly

## "Reproduções"

### O sonho

Roberto era um menino malvado. Jogava pedra nos colegas, mexia com os cachorros, judiava dos gatos e prendia os passarinhos.

Certa noite, comeu demais antes de deitar-se.

Dormiu e teve sonhos horríveis com cachorros, gatos e passarinhos.

Acordeou gritando e pedindo socorro.

Depois dessa noite, ficou bom e comportado.

### CP Operalta castigado

Joãozinho é um menino peralta.

Sai da escola e vai mexendo com tudo que vê.

Um dia foi castigado.

Quando saiu da escola foi batendo a bolsa em tudo que achava a sua frente.

Chegando perto de sua casa, bateu em um cachorro que ali estava passando.

Fonte: Diário de aula da professora Marly

O coacheiro ficou muito bravo, agarrou sua bolsa e deixou-a em pedacos.

### CP "O homem tratante"

Um homem muito tratante ficou doente e curado.

Prometeu vender seu cavalo e dar todo o dinheiro aos pobres, se ele ficasse curado.

Quando ele sarou, não se lembrou mais da promessa que fez.

Deus ficou castigado porque dias depois, seu cavalo morreu.

### CP "O banho merecido"

Éra uma bela manhã.

Um passarinho pensou em um muro e começou a cantar alegremente.

O gato do vizinho viu e pulou para pegá-lo.

Mas errou o pulo e fez cair dentro de uma tina d'agua que estava do outro lado do muro.

Como barulho, o passarinho

O cachorro ficou muito bravo, agarrou sua bolsa e deixou-a em pedacos.

### "O homem tratante"

Um homem muito tratante ficou doente e curado.

Prometeu vender seu cavalo e dar todo o dinheiro aos pobres, se ele ficasse curado.

Quando ele sarou, não se lembrou mais da promessa que fez.

Ele ficou castigado porque dias depois, seu cavalo morreu.

### "O banho merecido"

Era uma bela manhã.

Um passarinho pousou em um muro e começou a cantar alegremente.

O gato do vizinho viu e pulou para pegá-lo.

Ele errou o pulo e fez cair dentro de uma tina d'água que estava do outro lado do muro.

Como barulho, o passarinho

Fonte: Diário de aula da professora Marly

vrou para bem longe e o  
gato levou um mercurio  
banho.

CH  
"A orgulhosa"

Alice era uma menina rica  
e bastante orgulhosa.

Um dia ganhou de seu  
pai um relóginho de pulso.  
Passava com o relóginho,  
mostrando-o a todas as  
coleguinhas e dizendo que  
ninguém tinha uma igual.

Ela foi brincar no recreio, e  
perdeu seu rico relóginho.

Já estava começando a  
chorar quando veio uma  
coleguinha muito pobre trazer-  
lhe o relóginho que havia  
achado.

Alice ficou alegre e muito  
agradecida.

Depois, não fez mais inveja  
para ninguém.

CH

## "A cigarra e a formiga"

Durante o verão a formiga trabalhou sem descanso e guardou alimentos para o inverno.

A cigarra, ao contrário, riu e cantou o tempo todo.

Quando chegou o inverno a formiga tinha alimento e agasalho, enquanto a cigarra estava com fome e cheia de frio.

A cigarra foi pedir auxílio à formiga. Ela não quis ajudar a sua amiga e quis saber o que a cigarra tinha feito no verão.

Quando a cigarra disse que cantou, a formiga mandou que agora, no inverno, ela dançasse.

## "O castigo"

Um homem sentou-se à sombra de um coqueiro. Perto havia uma árvore cheia de abóceras maduras.

O homem começou a

## "A galinha dos ovos de ouro"

Um homem possuía uma galinha milagrosa. Todos os dias ela botava um ovo de ouro. Vendendo os ovos, ficava cada vez mais rico. Mas ele era muito ambicioso; quanto mais ganhava, mais queria ganhar. À noite, sem poder dormir, dizia à mulher:

- Precisamos descobrir um meio para que essa galinha bote mais ovos de ouro!

- Não seja ganancioso - respondia ela. Contenta-se com o que tem!

Mas o homem, insatisfeito, continuava a meditar sobre o caso. Como poderia resolvê-lo? Passou a dar mais comida à galinha. Não adiantava: ela continuava a botar um só ovo por dia.

Então pensou: "O melhor que tenho a fazer é matá-la. Abro-lhe a barriga e retiro todos os ovos de uma só vez".

E assim fez. Mas... oh decepção! Lá dentro ela era igual a todas as outras

galinhas. Desesperado,  
fui queixar-se à mulher.  
Depois de ouvi-lo ela lhe  
disse:  
— Bem feito! Quem tudo  
quer, tudo perde!

Entendimento de texto

1- Complete:

O dono da galinha dos  
ovos de ouro tinha um grande  
defeito que era ser...

2- Complete as frases  
com as palavras do quadro:

meditar
botasse
ganar
cuoro

O homem... começou a  
para achar um  
meio de fazer com que a  
galinha... mais.

3- Dando mais comida,  
ele resolver o que queria?  
( ) sim ( ) não

4- Quando matou a  
galinha ele teve:  
( ) uma surpresa  
( ) uma grande alegria  
( ) uma decepção

CH

Reprodução de uma fábula

## A RAPÔSA E A CEGONHA

Uma vez uma rapôsa convidou sua comadre cegonha para ir em sua casa jantar. Lá havia sopa de ficar com água na boca.

Um dia antes do jantar a cegonha tinha ficado em jejum.

No dia seguinte a cegonha alisou as penas do pescoço e e do corpo.

Pegou o guarda-chuva e foi-se.

Chegando lá a sopa estava em prato raso.

A rapôsa comia saboreando bem as cousas e a cegonha não comia nada.

A rapôsa disse:

— A senhora não come nada!

A cegonha só disse isso:

— Não estou com fome, antes de sair de casa tomei café com leite, e foi-se embora.

Dai uns tempos, a cegonha convidou a rapôsa para uma ceia em sua casa e a rapôsa não desconfiou de nada e foi.

Chegando lá tinha uma gemada deliciosa mas estava em jarro de gargalo fino.

A cegonha tomou a gemada saboreando e a rapôsa foi-se embora desapontada.

A rapôsa nunca mais pregou peças em suas comadres.

Reza das Loureças 3.º ano 4.º feminino

Angélica Baranda prof. substit.

## Reprodução - A MOCHILA DE OURO

Havia dois compadres, um rico e outro pobre que gostavam de pregar peças um no noutro.

Uma vez foi o compadre pobre à casa do rico para pedir um pedaço de terra a fim de fazer uma roça. O rico para pregar-lhe uma peça, deu-lhe a pior terra que possuía. Logo que o pobre teve o «sim», saiu com a mulher para ver o terreno. Chegando lá nas matas, o marido viu uma mochila de ouro, mas como estava na propriedade do rico não a quis levar e, foi avisar o rico que em suas propriedades havia aquela riqueza. Ficou o rico todo agitado e não quis mais que o pobre trabalhasse em suas terras. Logo que o pobre se retirou, o rico foi à toda pressa para as matas, mas, o que encontrou foi uma formidável casa de marimbondos. Enfiou-a num saco e foi para a casa do pobre. Logo que o avistou foi gritando: — Compadre, fecha a porta, deixa somente uma banda da janela aberta.

O compadre assim fez. O rico chegou perto, atirou a mochila na moradia do amigo. Mal os marimbondos bateram no chão transformaram-se em moedas de ouro. O pobre, então, chamou a mulher e os filhos para juntá-las. Nesse ínterim o rico falou: — Compadre, abre a porta, ao que o outro respondeu: — Deixa-me que os marimbondos estão me matando, e assim ficou o pobre rico e o rico ridículo.

Moral: — Todo aquêle que quer ao próximo será prejudicado.

*Emmanuel Gomes de Almeida Júnior*  
*4.º ano «B» masculino*

Fonte: Jornal “A Voz do Parnaíba” – Ano V / nº4 – 1958

## Reprodução — O cavalo roubado

Certo dia, um caboclo apresentou-se perante o juiz, reclamando que um cigano tinha roubado seu cavalo.

O juiz então lhe disse para que voltasse no dia seguinte, com o cigano e o animal.

No dia seguinte o caboclo apareceu diante do juiz e disse-lhe:

— O cavalo é meu.

E o cigano disse-lhe:

— O cavalo é meu, porque comprei-o há muito tempo.

— Eu vou provar-lhe que o cavalo é meu, disse o caboclo. E atirando na cabeça do cavalo seu capote, disse-lhe:

— De que olho o animal é cego?

O cigano, que não sabia nem a cor dos olhos do animal, disse:

— Ele é cego do olho direito.

Depois o caboclo tirou o capote e disse:

— O cavalo não é cego de nenhum olho, ao contrário, ele enxerga muito bem.

E o juiz disse ao caboclo:

— Pode levar o animal, ele é seu.

O cigano foi severamente castigado.

*Ana Maria da Silva Leite — 4.º ano D fem.*

Fonte: Jornal “A Voz do Parnaíba” – Ano IV / nº6 - 1957

## Reprodução: «O cão e a carne»

Um cão roubou um pedaço de carne e foi procurar um lugar para comer sossegado.

Passando por uma ponte ele viu a sombra da carne.

Mas como era guloso pensou que aquela que estava no rio fôsse maior.

Então jogou aquela da boca e mergulhou a procura da carne.

Ele quase morreu afogado e naquele dia ficou sem comer.

Moral: Quem tudo quer, nada tem.

*João Pinheiro Ferreira Junior — 2o ano A masc.*

Fonte: Jornal “A Voz do Parnaíba” – Ano IV / nº5 - 1957

Nos jornais e nas composições que a professora Marly dava para os alunos copiarem estavam presentes as regras de civilidade. Tal como descreve Norberto Elias em seu *Processo Civilizador*<sup>79</sup>, os alunos dessas professoras aprendiam a ler e a escrever copiando as regras de boas maneiras, e todas colocadas na forma negativa: “O que não se deve fazer. Entre as proibições estavam, como se pode ler no Jornal *A Voz do Parnaíba*, mastigar a comida com boca aberta, brincar com o guardanapo, com o talher ou qualquer outro objeto; assobiar ou cantar, estando à mesa; afastar muito os cotovelos ou colocá-los sobre a mesa (eles deviam ficar cingidos ao corpo); fazer ruído com a boca ao tomar sopa; falar com a boca cheia, etc.

---

<sup>79</sup> Norberto Elias, *opus cit.*

## Educação moral e cívica

### O QUE NÃO SE DEVE FAZER (Adaptação)

#### PARECE MAL . . .

- chegar fora de hora para as refeições;
- tomar lugar à mesa antes que os convidados e as pessoas mais velhas o tenham feito;
- comparecer à refeição com as mãos sujas;
- sentar-se muito distante ou muito agarrado à mesa;
- brincar com o guardanapo, com o talher ou qualquer outro objeto;
- assobiar ou cantar, estando à mesa;
- afastar muito os cotovolos ou colocá-los sobre a mesa; êles devem ficar cingidos ao corpo;
- fazer ruído com a boca ao tomar sopa;
- falar com a boca cheia; nunca se deve enchê-la demais; parece melhor e é mais saudável comer bocados pequenos de cada vez, mastigando-os bem;
- engulir com sofreguidão;
- ao recusar um prato que alguém nos oferece, dar como razão que ‘pode fazer mal’ ou que ‘não gostamos dêle’;
- movimentar-se repentinamente na cadeira ou gritar durante a refeição;
- estender a mão por diante de outros convivas para pegar algum prato ou objeto;
- limpar o rosto ou o que quer que seja com o guardanapo; êste só se destina à limpeza dos lábios;
- fazer gestos precipitados, derrubando talher, copo ou comida;
- mastigar a comida com a boca aberta;
- molhar a toalha ou deixar nela nódoas de café, de molho, etc;
- ler jornais, livros ou revistas, à mesa;
- levantar-se da mesa antes de terminada a refeição;
- usar, com os amigos, intimidade grosseiras como dar palmadas, cacholetas e empurrões;
- trazer constantemente as mãos nos bolsos;
- assobiar na rua, em reuniões, em lugares em que possa incomodar a outrém;
- trazer o chapéu inclinado lateralmente, caído sobre os olhos ou pôsto muito para trás;
- sair com falta de botões da roupa ou com o calçado por engraxar;
- andar de palito na boca;
- escavar o nariz com o dedo;
- bocejar na presença de outros; deve-se evitar o bocejo e bem assim, tanto quanto possível, os espirros, ou soluços e principalmente as eructações;
- falar muito perto de outra pessoa; o melhor é manter-se uma distância conveniente entre os interlocutores e ter o máximo cuidado para não expelir perdigotos;
- rir com estrondo ou rir muito frequentemente; dá prazer ouvir o riso natural e oportuno; o riso barulhento demonstra falta de educação; riso constante e sem motivo é sinal de pouco siso;
- trazer o cabelo despenteado;
- tossir sem ter o cuidado de colocar o lenço à frente da boca;
- cuspir no assoalho ou mesmo no chão;
- deixar cair o queixo ou ficar de boca aberta; é pelo nariz que se deve respirar;
- trazer as unhas sujas ou mal cuidadas;
- fazer graça a respeito de outros ou ridicularizar alguém;
- ouvir, sem atenção, ou com impaciência, o que outros dizem; devemos ouvir com atenção a toda gente.
- E’ sinal de boa educação.

## Meus deveres e obrigações

### **FORMAÇÃO DE HÁBITOS E ATITUDES MORAIS, SOCIAIS E CÍVICAS**

#### **OS DEVERES DO ALUNO SÃO :**

- 1º) cuidar de seus objetos escolares;
- 2º) ter interêsse pelo trabalho escolar;
- 3º) fazer as tarefas escolares;
- 4º) ir diàriamente à escola;
- 5º) chegar sempre um pouco antes do início das aulas;
- 6º) ser comportado e obediente.

Os deveres de um filho são: amar os pais, a êles obedecer, ser-lhes grato, ampará-los na velhice e socorrê-los nas necessidades.

Os deveres de um menino são: respeitar as pessoas mais velhas, os pais, os professores, o diretor e os empregados de sua escola.

Na rua deve-se andar com atenção, não correr, não cantar, não assobiar.

Devem-se tratar os animais, os ninhos e as plantações com carinho.

Não se deve subir nos veículos em movimento, mexer com os outros, riscar as paredes ou portas das casas, tocar a campainha das casas sem necessidade etc..

As crianças devem-se distrair com boas leituras, com jogos, brinquedos etc..

As leituras aconselhadas para as crianças são: livros de contos, livros escolares e revistas instrutivas.

As leituras que não servem para as crianças são as de histórias em quadrinhos, de aventuras e policiais.

## Meus deveres e obrigações

### **FORMAÇÃO DE HÁBITOS E ATITUDES MORAIS, SOCIAIS E CÍVICAS**

#### **OS DEVERES DO ALUNO SÃO :**

- 1º) cuidar de seus objetos escolares;
- 2º) ter interêsse pelo trabalho escolar;
- 3º) fazer as tarefas escolares;
- 4º) ir diariamente à escola;
- 5º) chegar sempre um pouco antes do início das aulas;
- 6º) ser comportado e obediente.

Os deveres de um filho são: amar os pais, a eles obedecer, ser-lhes grato, ampará-los na velhice e socorrê-los nas necessidades.

Os deveres de um menino são: respeitar as pessoas mais velhas, os pais, os professôres, o diretôr e os empregados de sua escola.

Na rua deve-se andar com atenção, não correr, não cantar, não assobiar.

Devem-se tratar os animais, os ninhos e as plantações com carinho.

Não se deve subir nos veículos em movimento, mexer com os outros, riscar as paredes ou portas das casas, tocar a campainha das casas sem necessidade etc..

As crianças devem-se distrair com boas leituras, com jogos, brinquedos etc..

As leituras aconselhadas para as crianças são: livros de contos, livros escolares e revistas instrutivas.

As leituras que não servem para as crianças são as de histórias em quadrinhos, de aventuras e policiais.

## Meus deveres e obrigações

### **FORMAÇÃO DE HÁBITOS E ATITUDES MORAIS, SOCIAIS E CÍVICAS**

#### **OS DEVERES DO ALUNO SÃO :**

- 1º) cuidar de seus objetos escolares;
- 2º) ter interêsse pelo trabalho escolar;
- 3º) fazer as tarefas escolares;
- 4º) ir diàriamente à escola;
- 5º) chegar sempre um pouco antes do início das aulas;
- 6º) ser comportado e obediente.

Os deveres de um filho são: amar os pais, a êles obedecer, ser-lhes grato, ampará-los na velhice e socorrê-los nas necessidades.

Os deveres de um menino são: respeitar as pessoas mais velhas, os pais, os professores, o diretor e os empregados de sua escola.

Na rua deve-se andar com atenção, não correr, não cantar, não assobiar.

Devem-se tratar os animais, os ninhos e as plantações com carinho.

Não se deve subir nos veículos em movimento, mexer com os outros, riscar as paredes ou portas das casas, tocar a campainha das casas sem necessidade etc..

As crianças devem-se distrair com boas leituras, com jogos, brinquedos etc..

As leituras aconselhadas para as crianças são: livros de contos, livros escolares e revistas instrutivas.

As leituras que não servem para as crianças são as de histórias em quadrinhos, de aventuras e policiais.

Qual o objetivo desses exercícios? Guy Vincent<sup>80</sup>, define-os como aprendizagem pela obediência às regras que a escola deve impor a todos, razão pela qual estavam inscritas nos jornais, murais e redações da escola. Com isto, os alunos interiorizavam a capacidade de domínio de si e de auto-controle, necessários para participar da sociedade democrática de iguais.

Estes fatos morais e trechos de civilidades eram decorados nos trabalhos de linguagem oral, em especial, nos ditados pela professora.

---

<sup>80</sup> Guy Vincente, *opus cit.*, pag.22

## Ditados

1- Clorinda aprecia muito seus pais.

Ela também é filha querida e mimada.

Ganha sempre riteis e graciosos presentes.

No derradeiro aniversário recebeu um chapéu de palha com flores.

É uma pequena <sup>de boa educação</sup> ~~de boa educação~~ <sup>de boa educação</sup>.

2- Joãozinho é um <sup>menino</sup> moleque trabalhador.

No sítio ele é encarregado do pomar.

Planta, molha e poda as árvores frutíferas.

É sempre carinhoso e caprichoso nos seus serviços.

O dia para ele passa depressa porque não é preguiçoso.

3- Cláudio subiu no mais alto galho da mangueira.

Queria tirar os ovos do ninho do passarinho.

Mas caiu e quebrou o braço esquerdo.

Sua mãe chamou logo o médico da cidade.

Ele arrependeu-se da maldade que queria praticar

4- Hoje é o dia dos exames da minha classe.

Os alunos comportados e aplicados serão aprovados. Os meninos faltosos e mal comportados serão reprovados.

Estou satisfeito porque serei promovido para o terceiro ano.

Desejo ser sempre um aluno estudioso e obediente.

5- Valdemar é uma criança que gosta de criar passarinhos.

Certa vez, ele ganhou de seu tio Roberto, cinco canários bem amarelos.

Ficou muito satisfeito e comprou cinco bonitas gaiolas azuis.

Ele trata os seus passarinhos com alpiste, alface e mamão.

Valdemar está na escola e é um aluno bastante aplicado, porque estuda muito bem as suas lições.

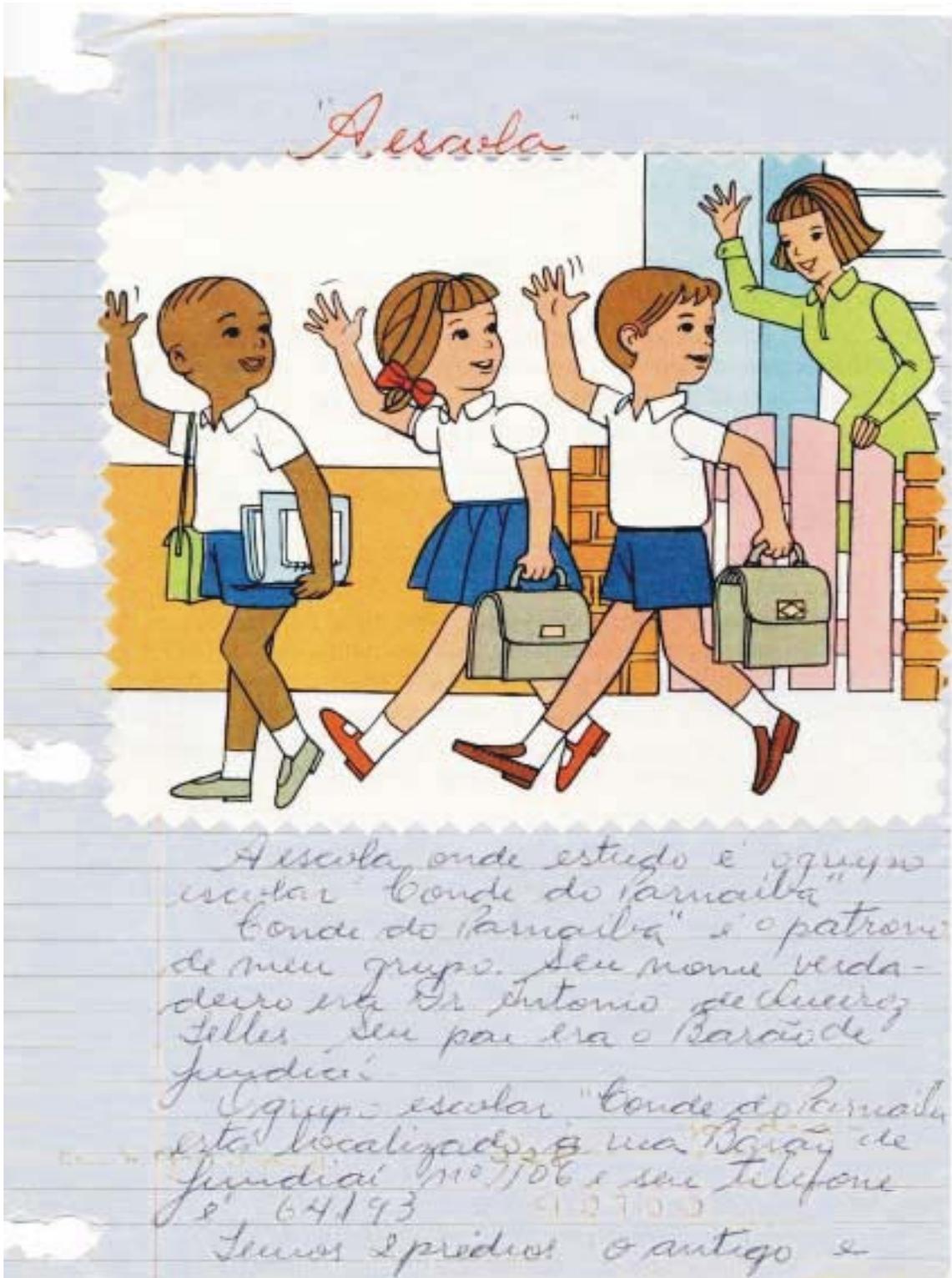
Seguindo a classificação de Hébrard<sup>81</sup> para o rol de disciplinas a serem ensinadas nas escolas públicas, a instrução moral e cívica, que englobava a Geografia, a História, a Música, Ginástica, Desenho e Trabalhos Manuais, formava o caráter moral, cívico e patriótico.

Sistematizada nos currículos nacionais, a História era transmitida de forma factual e celebrativa. A Geografia, com a mesma utilidade prática, deveria situar a criança no seu espaço imediato, a sala de aula, a casa, o caminho da escola e sucessivamente, a cidade, o estado, o país este em relação aos outros países. O processo racional para a aquisição desses saberes deveria ser adaptado pelos professores à psicologia infantil, o que, mais uma vez, mostra a deturpação com a qual esses conhecimentos sistematizados eram transmitidos e retransmitidos como naturais.

---

<sup>81</sup> Jean Hébrard A escolarização dos saberes elementares na época moderna, *Teoria e Educação*, vol 2, pág 65-101, 1990. O autor classifica o rol das matérias em três sub grupos: o primeiro chamado de “saberes elementares”, compreendendo as competências básicas de leitura, escrita e cálculo. No segundo grupo as matérias propriamente científicas, as noções de ciências físicas, químicas e naturais. O terceiro designado por formação moral, cívica e instrumental tendo em vista as finalidades atribuídas às seguintes matérias: geografia, história, educação cívica, moral, música, ginástica e exercícios militares, desenho e trabalhos manuais.





Fonte: Diário de aula da professora Marly

construído 1964 <sup>mon. 28.64</sup>  
o novo que foi construído  
em 1967. Minha escola fica  
no centro da cidade e numa  
das principais ruas.

Temos na nossa escola:  
salas de aula, sala dos pro-  
fessores, cooperativa escolar,  
diretoria, secretaria, depósito,  
gabinete dentário, consultório  
médico, classe especial para  
surdos, cozinha, sanitários, etc.

Esse grupo foi instalado  
a 10 de abril de 1906. Seu  
primeiro diretor foi o professor  
Benedito Hudson Ferreira.

Atualmente nosso diretor  
é o professor João ~~Barbosa~~ <sup>João de Oliveira</sup>  
~~Barbosa~~. Temos 34 professores,  
3 auxiliares e 8 serventes.

1º diretor - ~~João de Oliveira~~ <sup>Luiz Garcia</sup>  
Benedito da Costa

2º diretor - ~~João de Oliveira~~  
responsável pelos trabalhos - 7  
CP

3º diretor - Athayde de Oliveira  
Martins

Fonte: Diário de aula da professora Marly



■ **14 de Abril**

● **Dia Pan-Americano**

Minha Pátria é o Brasil.

O Brasil fica na América do Sul.

As Américas são três: América do Norte, América Central e América do Sul.

Foi escolhido um dia para comemorar a amizade que liga os vinte e um países das Américas.

Esse dia chama-se “Dia Pan-Americano”.

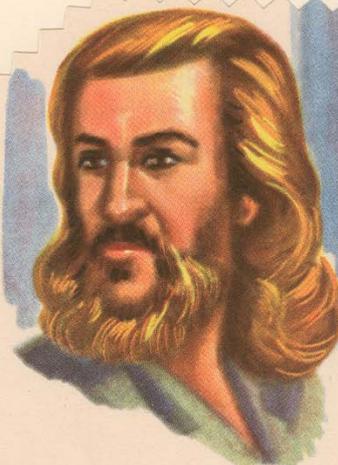
O “Dia Pan-Americano” é comemorado no dia 14 de abril de todos os anos.

■ **Leia o texto e procure responder:**

- 1) Minha Pátria é o .....
- 2) O Brasil fica na .....
- 3) As Américas são três: .....
- 4) No “Dia Pan-Americano” comemoramos a .....
- 5) O “Dia Pan-Americano” é comemorado no dia .....

21 de Abril

Tiradentes //



Há muito tempo, quando o Brasil ainda era governado por Portugal, é que ele apareceu. Como todos os brasileiros, queria ver nossa terra independente, capaz de se dirigir sôzinha, **desenvolver-se** e alcançar o progresso que só um país livre pode conseguir.

Joaquim-José da Silva Xavier, apelidado Tiradentes, era dentista, daí a origem de seu apelido. Tiradentes, com seus companheiros, fazia reuniões **secretas** para encontrar um meio de dar a liberdade a todos os brasileiros.

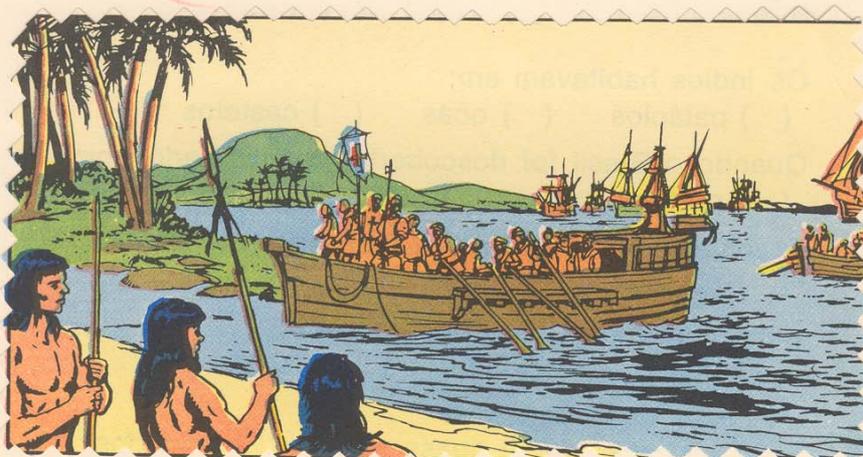
A luta pela Independência, começou pelas idéias.

Essas **idéias** foram tomando forma, isto é, começaram a preparar uma revolução para a independência do Brasil. Não foi vitorioso, o nosso Tiradentes. Uma denúncia ao rei de Portugal o levou à **fôrca**.

Morreu pela nossa Pátria o grande Joaquim-José da Silva Xavier - o Tiradentes.

22 de Abril

Descobrimento do Brasil



Fonte: Diário de aula da professora Marly

## ● descobrimento do Brasil

Quem descobriu o Brasil foi o almirante português Pedro Álvares Cabral.

Os navios com os quais Cabral descobriu o Brasil, chamavam-se caravelas; eram navios muito simples, tocados a vento.

Naquele tempo, os navegantes viajavam beirando as costas, isso é, perto da terra, porque não tinham instrumentos que os orientassem.

O povo que mais gostava de navegar era o povo português.

O Brasil foi descoberto no dia 22 de abril de 1500.

O Brasil, na ocasião em que foi descoberto, era uma grande floresta, habitada por índios e animais selvagens.

A primeira coisa que Cabral avistou no Brasil, foi um monte, ao qual deu o nome de Monte Pascoal.

Quem rezou a primeira missa no Brasil, foi frei Henrique Soares de Coimbra.

Cabral mandou Pero Vaz de Caminha escrever uma carta ao rei D. Manuel, de Portugal, contando o descobrimento do Brasil.

Nossa Pátria recebeu os seguintes nomes: Ilha de Vera Cruz, Terra de Santa Cruz e finalmente Brasil.

Recebeu o nome de Brasil, porque aqui havia muita madeira cor de brasa, chamada pau-brasil.

O Brasil ficou pertencendo a Portugal.

### Exercícios

#### ■ Faça a correspondência:

Pedro Álvares Cabral	rezou a missa
Frei Henrique Soares	escreveu a carta
Pero Vaz de Caminha	descobriu o Brasil

Fonte: Diário de aula da professora Marly

● «dia da bandeira»



O dia 19 de novembro é o “Dia da Bandeira”.

A bandeira é o retrato da Pátria.

As cores da nossa bandeira são: verde, amarelo, azul e branco.

Na faixa branca está escrito: “Ordem e Progresso”, em letras verdes.

Na esfera azul há 23 estrelas, representando os 22 Estados do Brasil e o Distrito Federal.

A bandeira é hasteada nos dias de comemorações nacionais.

A atual bandeira foi criada no dia 19 de novembro de 1889.

Fonte: Diário de aula da professora Marly

● «a bandeira»

**Maria Dinorah**

A minha bandeira  
bonita ela é  
O hino da Pátria  
cantamos de pé

A minha bandeira  
já sei desenhar!  
O hino da Pátria  
eu quero cantar!...

Sou um soldadinho  
na fila, a marchar!...

■ Para você responder:

- 1) O dia 19 de novembro é o dia da .....
- 2) As cores da bandeira são: .....
- 3) Na faixa branca está escrito .....
- 4) Na esfera azul há .....
- 5) A atual bandeira foi criada no dia .....

■ Numere a 2.<sup>a</sup> coluna de acordo com a 1.<sup>a</sup>:

- |                           |                    |
|---------------------------|--------------------|
| (1) Dia da Independência  | ( ) 25 de agosto   |
| (2) Dia da República      | ( ) 19 de novembro |
| (3) Dia do Professor      | ( ) 21 de abril    |
| (4) Dia Pan-Americano     | ( ) 7 de setembro  |
| (5) Descobrimto do Brasil | ( ) 1.º de maio    |
| (6) Dia do Trabalho       | ( ) 15 de novembro |
| (7) Dia do Soldado        | ( ) 22 de abril    |
| (8) Dia das Árvores       | ( ) 14 de abril    |
| (9) Fundação de Brasília  | ( ) 15 de outubro  |
| (10) Dia da Bandeira      | ( ) 21 de setembro |

Fonte: Diário de aula da professora Marly

A obrigatoriedade do ensino do canto orfeônico se estendeu a todos os estabelecimentos de ensino, em 1934, de acordo com as normas estabelecidas pelo Governo Federal constituindo-se numa das mais eficazes maneiras de desenvolver os sentimentos nacionais - Villa Lobos foi o grande colaborador do regime Vargas, encarregado de coletar, organizar e criar as canções de unificação e sentimento nacional. Essas canções são as que até hoje são repetidas nas escolas.

O canto coletivo, com seu poder de socialização, predisponha os alunos a perderem, no momento necessário, a noção de individualidade, integrando-os à comunidade, valorizando, no seu espírito, os imperativos da coletividade social, favorecendo a noção de solidariedade humana, que requer das pessoas uma participação anônima em construção das grandes nacionalidades.

Todo o aprendizado dos cantos se dava através de manuais, a maioria escritos por Villa Lobos, e pelos métodos pedagógicos publicados nas Revistas Pedagógicas. Mercedes, lembrou-se das comemorações das datas cívicas e da obrigatoriedade do hasteamento da Bandeira, semanalmente, acompanhado do Hino Nacional – *“...toda semana os alunos cantavam o Hino Nacional, o Hino da Independência, o Hino da Proclamação da República e hasteava-se a Bandeira Nacional. Neste dia algumas crianças recitavam poesias, cantavam e faziam jograis. Acho que a criança daquele tempo era bem mais patriótica. Hoje é uma pena elas não aprendem mais isso.”*

Mas, a elaboração dos saberes escolares não estava somente submetida aos imperativos morais, políticos e econômicos. Submetia-se também às obrigações

propriamente pedagógicas. Para ser acessível, compreendido e assimilado, o conteúdo a ser ensinado deveria estar submetido a um trabalho técnico de simplificação: a transposição didática. Os resultados de uma ciência, as obras literárias e científicas eram apresentados em forma de lições, de exercícios, de ditados e de qualquer outra forma prática de ensinar.

A transposição didática dos saberes escolares implicava não só a adaptação da matéria às classes, para estimular e encorajar os alunos, mas também a adaptação do conhecimento que deveria ser dado simultaneamente, enquanto o professor distinguia os melhores dos mais fracos e previa o parcelamento do tempo e dos ritmos de trabalho, destinados a manter a atenção e a ordem.

Estelamaris explicita como ela realizava essa transposição didática em um ensino simultâneo, utilizando o canto *“Era mais fácil uma criança gravar um conhecimento através da música do que somente escutando o professor falar. Eu ensinava, assim, História, Geografia, Matemática e Ciências. Para tudo eu inventava uma música”*.

Esta forma impunha uma comunicação disciplinar e facilitava a execução do trabalho docente.

Brandina referiu-se a ela assim: *“...Se a classe estiver muito barulhenta, passe a cantar, você verá como eles ficarão quietos...”* exemplificou ainda de outra forma: *“Se você está numa igreja enorme, que tem gente cantando, pode até ser de outra religião, chega na hora de cantar fica tudo junto, um fiozinho de voz com outra voz forma uma voz melhor. Escola é a mesma coisa, a classe está barulhenta cante com eles; não conseguem aprender, cante com eles...”*.

Não é a toa que os padres missionários católicos nas colônias utilizavam este tipo de técnica de “cantar igual”, “falar igual” que é pensar igual<sup>82</sup>, tal como já havia ensinado o Papa Gregório VI ao impor o canto gregoriano como obrigatório para toda igreja católica.

As matérias de natureza propriamente científica (segundo subgrupo de classificação feita por Hébrard) foram sistematizadas, adequando sociologicamente a criança à observação do meio, do universo mais próximo dela. No diário de Marly estão registradas as maneiras como ela ensinava noções de higiene, nutrição, botânica e zoologia.

---

<sup>82</sup> Ver Jacques Ozouf, *Nous les Maîtres d'Ecole*, opus.cit.

## As plantas e nossa saúde

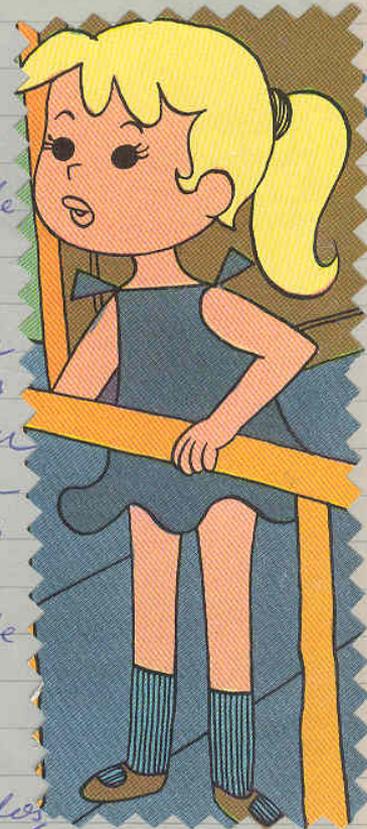
A saúde é a coisa com que mais nós nos preocupamos.

Para manter a saúde há necessidade de: boa alimentação, banho diário, lavar as mãos antes das refeições e após usar o sanitário, escovar os dentes, ter roupas limpas, andar calçado, dormir de 8 a 10 horas por noite, etc.

Os alimentos devem ser bem lavados, principalmente se forem comidos crus.

As verduras e frutas mal lavadas levam ao interior do nosso organismo larvas, que vão por ovos para futuras larvas nascerem e crescerem em nossos intestinos. São as lombrigas.

Não se deve jogar fora a



água em que foram cozidas as verduras. É nessa água que está toda a vitamina da verdura. Ela pode ser cozida sem perder água. É só picá-la, temperá-la e deixar cozinhar em fogo lento. Fica mais gostosa e não perde suas vitaminas.



Os alimentos enlatados devem ser eritados e quando forem usados, devemos observar a lata. Se estiver estufada é porque o alimento está estragado. Os alimentos enlatados e estragados dão uma doença perigosa e fatal. Chama-se botulismo.

Para evitar a verminose devemos lavar as mãos antes das refeições, depois de usar o sanitário, andar calçado, lavar bem os alimentos principalmente se forem comidos crus, tomar água filtrada ou fervida, etc.

Devemos preferir sempre refrescos feitos em casa, tais como: limonada, laranjada, etc.

Os doces feitos pela  
mãe devem ser os  
preferidos. Os doces  
de bares são sujos, as  
moscas e o pó fazem dele  
a sua casa.



A maneira mais saudável  
de vivermos é comer em horas  
certas, dormir no mínimo  
8 horas por noite, alimentar-se  
com verduras, carnes, ovos,  
leite, etc., sempre bem fresquinhos.

OK

### Exercícios

1- Marque com "x" sim ou não  
para evitar a verminose devemos  
lavar as mãos antes das  
refeições e após usar o sanitário  
sim ( ) não ( )

2- Quando vou à feira devo  
comprar:

- verduras frescas e caras ( )
- verduras velhas e baratas ( )
- frutas murchas ( )
- tomates moles e bichados ( )

3- Assinale o certo ou errado.  
Água usada na ferrugem

de verduras deve ser jogada  
fora:

certo

errado

4- Quando estiver com sede  
devo tomar:

coca-cola ( )

crush ( )

limonada feita em casa ( )

5- Para evitar a verminose  
devo:

a-

b-

c-

6- Marque com um "x" o que  
é melhor:

( ) um copo de laranja de fresca

( ) um copo de coca-cola

7- Devemos preferir:

( ) doces feitos pela mamão + F

( ) doces vendidos em bares

8- Para ter boa saúde preciso  
de:

9- Devemos só tomar água

ou

10- Antes do almoço, do  
jantar e depois de usar o  
sanitário devo:

11- Assinale o que não se deve fazer:

- comprar verduras velhas e ratas ( )

- usar verduras frescas ( )

12- Água usada na feitura de viduas deve ser:

- jogada fora ( )
- usada em outros alimentos ( )

13- Notamos quando um alimento enlatado está estragado porque a lata fica .

14- Escreva 3 coisas importantes para a saúde.

a -

b -

c -

15- Para evitar vermes devemos:

- a- lavar as mãos antes das refeições ( )

- b- usar privadas ( )

- c- andar descalço ( )

16- Para conservar frutas e viduas devemos:



Animais domésticos  
são os que vivem  
perto de nós.  
Exemplo: cão, gato,  
boi, vaca, galinha,  
peroba, canário, etc.



Animais selvagens  
são animais perigosos  
que moram no  
mato e vivem em  
tocas.  
Exemplo: onça, leão,  
tigre, cobra, etc.

CP

A elaboração dos programas do ensino religioso era de responsabilidade das autoridades religiosas. À professora, cabia ensinar, se ela fosse católica, a moral.

Além da religião, o programa de ensino das escolas primárias previa outras formas de socialização capazes de, progressivamente, supervisionar a sociabilidade tradicional, visando transformar formas de organização extra-escolar em formas educativas de tipo escolar, como associações de escoteiros, bibliotecas, museus escolares, clubes de leitura, Pelotão de Saúde (Nagle, 1974, p. 512), contudo, poucas dessas instituições chegaram a ser implementadas, a não ser o escotismo e o orfeão infantil.

A instituição do escotismo foi estabelecida no “Conde”, na década de 1920. Brandina durante sua entrevista lembrou-se das ações cívicas que os meninos praticavam na escola: *“...Nas festas de Sete de Setembro, nos desfiles, nas comemorações de aniversário da escola, os escoteiros estavam sempre presentes. Todos muitos uniformizados, disciplinados e eram o orgulho da escola. Eles também ajudavam a manter a escola limpa, a pedir ajuda aos mais pobres e se reuniam sempre na escola”*.

A ele era assegurado, pela escola, o uso de uniformes, emblemas, distintivos, insígnias e lemas adotados pelo seu regulamento. Como uma atividade extra-escolar, impunha aos alunos restrições quanto às brincadeiras “livres” em conjunto com crianças de idades distintas. No escotismo, as crianças eram divididas em faixas etárias homogêneas e seguiam rigorosamente as ordens, sendo controlados e vigiados.

Em 1936, às vésperas da promulgação das Leis Orgânicas do Ensino Nacional, o escotismo foi instituído oficialmente nas escolas primárias do país com a *“alta finalidade*

*de aprimorar o desenvolvimento físico e moral das futuras gerações brasileiras, para intransigente defesa da Pátria e pureza do regime democrático*”<sup>83</sup>. Em 1937, um ano depois, das mais de 35 mil escolas primárias existentes no país, 347 já mantinham grupos de escoteiros, a metade delas no Estado de São Paulo e, uma delas, era o “Conde”.

Quanto aos trabalhos manuais, durante o ano ensinavam as alunas a bordar, fazer tricô, crochê, e, estranhamente, os alunos, macramé. Brandina contou-se que *“os trabalhos iam para uma exposição no final do ano. Teve um ano que eu fui elogiada em ata pelos belos trabalhos dos meus alunos”*.

Nesta perspectiva, ao ensinar certos valores e habilidades, através do currículo explícito ou do currículo implícito, a educação modifica a consciência, as atitudes e o comportamento do educando, conformando-o à sociedade, numa palavra, socializa-o. Por isso, aquilo que se enfatiza são os efeitos diretos de socialização da educação, primeiro sobre o educando, e depois, através deste, sobre a sociedade<sup>84</sup>.

---

<sup>83</sup> Objetivo disposto no artigo 1º da Lei 342, de 12/12/1936.

<sup>84</sup> SILVA, T.T. da . “A dialética da interioridade e da exterioridade em Bernstein e em Bourdieu. *Teoria e Educação*. Porto Alegre, V. 5, 1992.

### Capítulo III: Mulheres, Professoras

*Enquanto pelo velho e novo mundo vai ressoando o brado  
- emancipação da mulher -, nossa débil voz se levanta  
na capital do império de Santa Cruz, clamando:  
educai as mulheres!  
Povos do Brasil, que vos dizeis civilizados! Governo,  
Que vos dizeis liberal!  
Onde está a doação mais importante dessa civilização,  
Desse liberalismo?*

*( Nísia Floresta, em 1853)*

A palavra professor acoplada a uma profissão, se relacionada aos grupos profissionais tradicionais (médicos, advogados), da mesma forma que a expressão “profissional da educação”, é de uso recente.

Pensar, hoje, o uso generalizado da palavra profissão para se falar da docência é pensar o processo de institucionalização da educação escolar, que, no Brasil, atravessa os anos 1930/40/50, período em que Brandina, Mercedes, Branca, Estelamaris, Daisy e Marly atuaram como professoras primárias. Esse processo transformou um ofício, o de ensinar, numa atividade dependente de um universo de regras, crenças e papéis próprios; colocando essas mulheres em determinados sistemas de relações materiais, econômicas, sociais e culturais num patamar de exigências baseado numa competência legitimada pela Escola Normal.

Esse capítulo procura discutir o processo de profissionalização do professor primário no Brasil, numa perspectiva de sócio-história. Para tanto, discuto aqui questões

referentes tanto à condição de celibatária da mulher professora, como a feminização dessa profissão e a redefinição da profissão de educador nos anos 70.

Como agentes reais da história da educação escolar, as narrativas das professoras evidenciam a contribuição delas para dar vida aos projetos governamentais ao responderem de forma positiva às regras e condições de exercício da nova profissão.

A política escolar da Primeira República se definiu não só pela generalização da instrução primária, mas também pela abertura de possibilidade para as moças de classe média poderem prosseguir os estudos em escolas normais distintas das masculinas. Tal política contribuiu para a mulher ganhar espaço na sociedade ao indicar-lhe a missão de modernizar a instrução primária, ao mesmo tempo em que lhe fornecia os padrões básicos do comportamento da profissão docente<sup>85</sup> e a sua adaptação aos papéis sociais complementares aos masculinos<sup>86</sup>. A esses dois elementos, associou-se a palavra vocação que, sem dúvida, passou a ser divulgada pelas próprias professoras sob o argumento de que essa profissão era adequada à natureza feminina, requerendo sentimento, dedicação, minúcia e paciência. A vocação foi, assim, um mecanismo eficiente para induzir as mulheres a escolher as profissões menos valorizadas socialmente<sup>87</sup>. E conforme lembra Cacouault-Bitaud, suavizou a ameaça de que o acesso das mulheres ao saber poderia trazer transtorno à ordem social<sup>88</sup>, pois as primeiras vocacionadas se arriscaram a se tornar celibatárias ou eram celibatárias<sup>89</sup>.

---

<sup>85</sup> Campos, opus. cit. p. 12.

<sup>86</sup> Cf. Gontijo Nunes, opus cit.

<sup>87</sup> Bruschini e Amado, opus. cit. p. 7

<sup>88</sup> opus. cit. Pág. 97.

<sup>89</sup> Ver descrição de Helena Morley (Alice Brant) em *Minha vida de menina*, José Olympio, das tias que se formaram na escola Normal de Diamantina: “Tia madge tinha perto de quarenta anos (...) Madrinha Quequeta também invenjou ti madge, entreou para a Escola depois de velha e já está em Santa Maria ganhando dinheiro”

A primeira a ingressar no trabalho de professora primária foi Brandina. Iniciou sua atividade, no momento em que, na Primeira República, construía-se a concepção negativa do analfabeto e afirmava-se o valor social da escola, seguidas do controle do Estado sobre a organização da educação escolar: Branca ingressou em 1944, no auge dos debates sobre as diretrizes a serem dadas às Leis Orgânicas do Ensino Normal, outorgadas em 1946. Essas leis trouxeram uma nova configuração ao magistério, decorrente da legislação que normatizou a carreira.

As demais – Mercedes – Estelamaris – Daisy e Marly – que iniciaram seu trabalho em 1951, 1952, 1954 e 1956, respectivamente, no período rotulado pelos historiadores da educação brasileira como “entusiasmo pela educação”, testemunharam bem os efeitos da Campanha pela LDB na percepção do magistério como carreira.

O aspecto que chama a atenção na trajetória profissional dessas professoras é o fato de todas elas terem trabalhado em escolas rurais e exercido a função de substitutas efetivas<sup>90</sup>, logo após a conclusão da Escola Normal em cidades do interior. Essa era uma condição quase que imposta às normalistas, visto que as classes nos grupos escolares urbanos eram poucas e a maioria da população vivia na zona rural<sup>91</sup>. Elas dependiam dos pontos atribuídos ao tempo dispensado ao ensino na zona rural e aos dias de substituição nas classes de grupos escolares urbanos, para, juntamente com a nota do diploma,

---

<sup>90</sup> O professor substituto apareceu em 1904 em decorrência da falta de professores nos grupos escolares, seja pela demora nas nomeações, seja pelas faltas freqüentes dos professores. Inicialmente as nomeações dos substitutos eram feitas por ato do secretário dos negócios do Interior e da Justiça, posteriormente, pelo secretário da Educação recaindo em professores diplomados pela Escola Normal. Aos substitutos competia substituir os professores efetivos em suas faltas e impedimentos, devendo comparecer diariamente ao estabelecimento, embora recebessem vencimentos somente quando efetivamente substituísse o professor. Com essa medida o Estado garantia o suprimento de professores. Sua aprendizagem profissional realizava-se nos interstícios da substituição e no convívio com os demais professores da escola.

<sup>91</sup> A porcentagem do IBGE entre a população urbana e rural na época de 1940 – 12 880 182 – zona urbana e 28 356 133 – zona rural.

conseguiem ocupar um cargo efetivo na rede pública estadual urbana. Brandina chegou mesmo a mostrar o certificado (no formato e padrão do diploma) que recebeu por ter desempenhado esta função, em 1932, no Grupo Escolar Cel. Siqueira de Moraes. Guardava-o juntamente com o diploma do Curso Normal, com o mesmo cuidado.

Das seis professoras entrevistadas, somente Estelamaris ingressou no cargo mediante um processo seletivo de provas e títulos estabelecido pelo estatuto do magistério. Isso ocorreu em 1962, após a promulgação da primeira LDB que garantiu a possibilidade de profissionalização da carreira pelos concursos.

Entretanto, a relação que essas professoras estabeleceram com as atividades docentes e a maneira como foram se ajustando ao cargo e à carreira não foi igual para elas, mesmo considerando que já se tratava de uma profissão feminina por excelência.

A transformação do corpo docente da instrução primária de masculino para feminino acompanhou, como mostrou Diva Gontijo Muniz, não só o aumento significativo das escolas femininas, mas também as vagas deixadas pelos homens que assumiam as inspetorias públicas e a direção das escolas públicas que eram abertas em cada cidade de expressão no início do século XX<sup>92</sup> Nessa divisão de território masculino e feminino, os rótulos adotados para as mulheres pareciam ter sido colados pela natureza que as teria dotado da capacidade de socializar as crianças, como parte de suas funções maternas. A hierarquia de diretores e inspetores garantia-lhes autoridade masculina para que “cumprissem seu dever”.

---

<sup>92</sup> Cf Diva Gontijo Muniz, *Mineiras trabalhando em silêncio, Pró -Posições*, vol. 9, nº 1 (25), março de 1998, p. 13-27 mostra que, em 1891, em Minas Gerais, havia 1130 professores primários contra 666 professoras. Em 1940, nas escolas de ensino primário, de acordo com o Centro de Referência em Educação “Mário Covas”, da Secretaria Estadual de Educação, havia 17.961 professores, destes 16.322 eram mulheres.

Neste processo de feminização da profissão, não se pode deixar de lado que os discursos políticos eram carregados de sentido sobre o gênero, ajudando a explicar como as mulheres se apropriaram dele e construíam a sua prática social. Para algumas mulheres, indubitavelmente significou uma nova maneira de ser no mundo e novas possibilidades de inserção social.

### **Brandina: uma professora missionária**

Brandina, recém formada, com apenas um ano na função de professora substituta, foi nomeada para uma escola pública da zona rural da cidade de Rinópolis, interior do Estado de São Paulo. Contava, em 1932, 21 anos de idade e o deslocamento para esta cidade foi acompanhado por seu pai. Esta viagem levou dias, devido às condições precárias dos meios de transporte da época. Lá chegando, deparou-se com uma sala de aula localizada em uma fazenda, que se encontrava fechada e em péssimas condições físicas. Essa sala abrigaria uma classe única, que correspondia a um agrupamento de alunos de idades diferentes ocupando um mesmo local. Para iniciar seu trabalho, precisou limpá-la, arrumá-la e consertar o mobiliário. Nessa tarefa foi auxiliada por seu pai, que, depois de uma semana, deixou-a sozinha na fazenda. Esse era um ambiente conhecido por Brandina. Nascera e convivera até os 12 anos na fazenda de seu pai. O desconhecido poderia ser enfrentar o ensino dentro desta única sala para todos os alunos. Mas isso foi algo em que ela não deu mostras de haver sentido dificuldades “(...) a primeira coisa que fiz quando cheguei nesta escola nova foi uma classificação geral: peguei a classe, inteira e examinei para ver o grau de inteligência, saúde dos alunos. Vi se tinha menino surdo, se enxergava,

*se tinha memória ou se era distraído. Daí eu levantei as três questões: A – B – C – isto é, forte, médio, fraco<sup>93</sup>”.*

Na sua entrevista, entretanto, lamentou seu isolamento social e profissional, porque estava sozinha em um lugar desconhecido, distante da família e, ainda, era a única professora naquele lugar, não tendo colegas professoras para trocar experiência, porém encontrou neste cargo a razão de sua formação intelectual e profissional. Na Escola Normal, tinha aprendido que deveria ser disciplinadora de seus alunos e, para tanto, precisava ter disciplinado a si mesma. Seus gestos deveriam ser contidos, seu olhar precisava impor autoridade. A Escola Normal ensinou-lhe que deveria servir de modelo a suas alunas; para isso, precisava exercer um estreito controle sobre suas falas, posturas, comportamentos e atitudes. Ensinou-lhe também que, para ser professora, deveria se entregar completamente à atividade docente. Brandina, ao assumir o cargo, dedicou-se inteiramente às atividades de ensinar e assumiu uma vida muito parecida com as das mulheres religiosas.

Isto ficou sinalizado quando fez uso metafórico da profissão como missão. O uso dessa metáfora indica o que se processou em seu espírito em relação ao sentido que deu a sua atividade: missão cívica, missão moral e missão social.

Entretanto, cabe ressaltar que o que considerou isolamento trazia, por outro lado, uma importância ligada à instrução como fator de emancipação pessoal. Ela vivia como os homens porque ela se beneficiava de uma liberdade de ação fora dos estabelecimentos

---

<sup>93</sup> Classificar os alunos significava também estigmatizar os considerados mais fracos. Este era um recurso amplamente utilizado pelos “pedagogos” do final do século XIX e início do XX. Ver Philippe Áries, op. cit. p. 174-197.

escolares e do espaço doméstico. O acesso aos privilégios masculinos se traduzia notadamente pela possibilidade de residir só e viajar.

Das seis professoras aqui estudadas, Brandina foi a que mais tempo ficou em escolas rurais. Ela encontrava satisfação nas múltiplas atividades pós escolares e trabalhos pessoais. *“após as aulas eu costurava as folhas e fazia cadernos para os alunos, preparava as aulas e à noite ficava na varanda da casa contando histórias para as crianças e adultos. Eles nunca tinham visto um trem. Nunca tinham ido à cidade. Tudo que eu contava era novidade para eles”*. (...) *“quando ia à cidade, mensalmente, receber o pagamento, comprava aviamentos de costura e novelos de lã para as senhoras da fazenda e as ensinava a costurar, bordar e tricotar...”*. Essa aproximação com as pessoas do local foi facilitada pelo saberes adquiridos na família, na Escola Normal, (através da disciplina de Trabalhos Manuais e das leituras realizadas durante o curso) e, também das suas viagens de trem.

Ela era valorizada, ou pelo menos aceita, pelas várias camadas sociais, cujos salários e estilos de vida eram muito diferentes. Na cidade era recebida pelo juiz, pelo prefeito e pelo padre. Hospedava-se, mensalmente, na casa do prefeito ou do juiz quando ia receber seu pagamento. Esse relacionamento social com essas pessoas lhe foi facilitado, em decorrência das relações políticas da família (seu pai tinha sido vereador na Câmara Municipal de Santana do Parnaíba e seu avô tinha pertencido ao partido político de Rui Barbosa).

Entretanto, para Brandina dedicar-se ao trabalho docente, teve que renunciar a um destino “natural” para as moças de sua idade – o casamento. Assumir o celibato foi “a” condição para a manutenção da atividade profissional. A ruptura de um projeto de

casamento foi sancionada por sua dificuldade em abandonar seu investimento na atividade remunerada de professora e conseguir não só sua independência financeira, mas também um *status* social, tendo em vista a decadência econômica de sua família de grande prestígio social.

Ao se referir ao celibato, Brandina evoca as contradições sociais e intelectuais da sua situação. Seu comentário foi feito livremente, denotando um sentimento de solidão vivida em seus anos de trabalho docente. Seu depoimento explicitou isso: “(...) *tive alguns pretendentes, de boas famílias, mas se eu me casasse não poderia ir morar tão longe. Naquela época era difícil um homem aceitar a mulher morando sozinha. Então, eu preferi não casar e me dedicar ao ensino. Assim só fui casar depois que eu me aposentei, com um bom homem, viúvo, mas que já se encontrava doente. Só que fiquei casada somente dois anos. Ele morreu, mas foi a encarnação dos meus sonhos. Tínhamos muitas afinidades. Viver sozinha foi muito solitário, mas eu não me arrependi*”.

Brandina assumiu o risco do celibato, em acordo com sua família. Com isso, o sentimento de ter agarrado a chance que a situação lhe oferecia foi um elemento constitutivo de sua identidade pessoal e profissional. Sua origem social jogou favoravelmente em sua decisão.

Mas Brandina não foi a única professora a renunciar ao casamento nas primeiras décadas do século XX. Esse era o alto preço que muitas jovens das frações médias ou filhas de proprietários de terras em situação de declínio econômico tiveram que pagar para ter um trabalho remunerado. A incompatibilidade entre trabalho e casamento era também apontada

na maioria dos discursos da época<sup>94</sup>, o que reforçava a opção dessas moças pelo magistério. Vale ressaltar que essa situação das mulheres sós, ocupando um posto de docência, já havia acontecido na Europa, no final do século XIX e o celibato feminino inscrevia-se profundamente na lógica econômica ocidental, que sabia tirar proveito dele. Apesar de o ofício impor a solidão feminina, porque dela se utilizava deliberadamente como engrenagem essencial para o bom funcionamento da máquina econômica, ele também possibilitava às jovens a aspiração de um trabalho que marcasse distância em relação aos trabalhos considerados menos nobre. Frequentemente mais instruídas do que a média das mulheres de sua época, as trabalhadoras de “colarinho branco” aspiravam a um nível intelectual e social superior. Porém essas aspirações, combinadas com os limites que lhes impunha o trabalho, somados a sua entrega psicológica ao mesmo, as impediam de se relacionarem com os homens, experimentando o peso da deficiência e do descrédito<sup>95</sup>. Assim, até meados da década de 1930, era comum professoras “solteironas” no Brasil. Essa representação de professora solteirona era, então, muito adequada para fabricar e justificar a completa entrega das mulheres à atividade docente, servindo de reforço para o caráter de doação<sup>96</sup>.

A mulher sem filhos que rompia com seu destino “natural” não era estigmatizada, a partir do momento em que havia necessidade de introduzir uma grande parte no magistério neste período. O casamento para elas era um obstáculo, como Brandina explicitou, pelo fato de “*os homens não aceitam a mulher vivendo sozinha*”. Sobrepuña-se a este aspecto o

---

<sup>94</sup> c.f. LOURO, G. L. “Mulheres na sala de aula”. In Del PRIORE, M. (org) História das mulheres no Brasil. São Paulo: Contexto, 1997.

<sup>95</sup> Essa situação enfrentada pelas mulheres da Europa no final do século XIX foi estudada por C. Dauphin, cujo trabalho *Mujeres solas* encontra-se publicado no livro *História de las mujeres. El siglo XIX: cuerpo, trabajo y modernidad*, organizado por G. Fraisse e M. Perrot. Apud. Louro, op.cit. p. 454.

<sup>96</sup> LOURO, op.cit. p. 466.

sentimento de pertencer a um grupo profissional e a constituição de uma identidade coletiva: a profissão de professora primária<sup>97</sup>. A representação da professora “solteira”, nesse sentido, foi muito adequada para justificar a completa entrega de Brandina à atividade docente, servindo para reforçar o caráter de doação e esconder o sacrifício e a renúncia que teve de fazer para ser professora primária.

Brandina colocou toda sua energia na formação de seus alunos e alunas. Esses constituíram sua família; a escola, por muito tempo, foi seu lar e, como se sabe, as tarefas do lar são feitas gratuitamente. Essa representação justifica a metáfora de escola como segundo lar usada pelas professoras. Principalmente Brandina a viveu desta forma. Ela deixou, de certa forma, de viver sua própria vida e viveu através de seus alunos e alunas. Uma frase gravada em sua memória, dita por uma senhora analfabeta que se encantava quando a via escrevendo as cartas para seu pai, é exemplar do que Brandina guardou em seu inconsciente sobre os anos vividos em seu isolamento: “...*que coisa, você tão longe de seu pai e pode conversar com ele através das palavras no papel. Mas, tanta lida, para tão pouca vida...*”.

Brandina continuou enfrentando a mesma situação de isolamento pelas escolas rurais por onde passou. Depois de Rinópolis, onde havia lecionado por dois anos, ela é removida para uma escola da zona rural de Bragança Paulista. Lá lecionou por um ano e teve que continuar separada da família. As condições precárias eram iguais às que enfrentou em Rinópolis. Também morou numa das casas da fazenda onde ficava a escola. Manteve com as pessoas do lugar o mesmo tipo de relacionamento. Ajudava as mulheres com as costuras

---

<sup>97</sup> CACOUAULT-BITAUD, Marlaine. Professeur du secondaire: une profession feminine? Éléments pour une approche socio-historique. In *Gèneses – Sciences sociales et histoire. Amateurs e Profissionais – Revue Trimestrielle*. Éditions Belin, n. 36. s/d.

e à noite contava histórias. Depois dessa escola, Brandina removeu-se para o Bairro Traviú, localizado na zona rural da cidade de Jundiaí. Primeiramente, tentou morar com a família e ir diariamente à escola. Mas os gastos eram altos. Para chegar a esta escola precisava ir de trem até Louveira, cidade vizinha de Jundiaí, onde tomava uma charrete que havia sido contratada por ela para levá-la até à escola e trazê-la novamente à estação após as aulas. Com isto ela gastava 150 mil réis, dos 400 que ganhava mensalmente. Este salário era considerado por ela, na época, ao correspondente ao de um juiz<sup>98</sup>. Considerando este gasto com condução muito alto, ficou morando em uma pensão com uma colega no Bairro Traviú sem modificar a sua relação com os alunos e a população.

A foto de Brandina com seus alunos na Escola Mista Rural de Traviú permite constatar como essa antiga professora “solteira” se apresentava: como uma figura severa, de poucos sorrisos, cuja afetividade estava de algum modo escondida, roupas escuras, abotoadas e de mangas compridas, rosto fechado e com as crianças também muito sérias. O retrato compõe o modelo definido para o exercício do magistério, revelando a força da instauração social das representações e do poder disciplinar.

---

<sup>98</sup> Essa mesma afirmação foi feita pelas professoras, entrevistadas por Luiz Pereira, que lecionavam em São Paulo na década de 1950.

Foto dos alunos com a professora D.Brandina - 1936



Fonte: Arquivo pessoal da professora Brandina

data: 10.07.1936

Depois desta escola, Brandina foi removida para outras escolas até conseguir chegar ao Grupo Escolar Conde do Parnaíba, em 1944, onde permaneceu até sua aposentadoria em 1962. Para ela, *“esta escola era minha casa, um pouco do meu lar, meu refúgio...”*.

Todavia, Brandina teve que conviver com um mundo burocratizado existente no interior da escola. A data de seu ingresso na escola rural em Rinópolis havia sido também o momento em que ocorreu no Brasil uma série de ações planejadas pelo Estado no sentido de organizar, em nível nacional, o ensino e ampliar o processo de identificação das pessoas pelo Estado (critérios de registros, papéis de identidades para controle, identificação por meio de arquivos). A abertura de ministérios, departamentos, conselhos, autarquias e

outros, com a conseqüente constituição de um forte aparelho burocrático, mostra as tentativas de controle, por parte do Estado, de todas as esferas da vida pública<sup>99</sup>.

Brandina narrou suas obrigações com as exigências burocráticas na zona rural: preenchimento de ficha de matrícula, freqüências e ausências nos diários de classe, registro de controle, nas atas, das aprovações e retenções. Relatou também as visitas do inspetor de ensino<sup>100</sup> que comparecia à escola normal para controlar, fiscalizar e, algumas vezes, orientar sua atividade docente. Comparecia também para aplicar as provas que vinham lacradas. Neste dia, Brandina *“pedia para os alunos virem limpinhos e calçados”*.

Brandina, durante todo seu depoimento, explicitou haver incorporado o discurso e os ensinamentos da Escola Normal: considerou-se mãe espiritual de seus alunos com espírito de sacrifício, doou-se ao magistério e, ainda, considerou a escola seu refúgio e seu segundo lar. Como o que acontecia com a maioria das professoras solteiras, Brandina se transformou em companhia natural de sua mãe. Qualquer outro tipo de estratégia de carreira, diferente do Grupo Escolar, estava fechada para ela e suas companheiras solitárias que um dia, no início da carreira se sentiram independentes.

Brandina cuidou da mãe e também de uma irmã mais velha do que ela. Ambas moravam em seu apartamento depois do falecimento da mãe e, quando realizei a entrevista, estava morando sozinhas. Sua irmã havia falecido aos 96 anos, há um ano. Também, dentro das normas das solteiras devotadas, após a aposentadoria dedicou-se à ajuda aos mais

---

<sup>99</sup> Os estudos de Sergio Miceli, (op. cit. p.133), apontam que, nesse período, todos os estados, tiveram o maior número de contratações de funcionários públicos. Mostram também a maneira pela qual se desenvolveu no Brasil o processo de burocratização.

<sup>100</sup> O Inspetor de ensino era uma categoria profissional do campo educacional, à qual cabiam as funções de controle e orientação pedagógica, delegados pelo Estado que buscava formas de gerir o “aparelho escolar” que, com a reforma republicana estava em expansão. A função de fiscalização, prevista por lei, e os modos de exercer o trabalho dos inspetores são vistos pelos professores, nesse período, como aterrorizantes. Ver Catani, (2000), op.cit.p.593.

pobres, fazendo peças de crochê e bordados que vendia no final do ano e, revertia o dinheiro em alimentos que entregava a uma instituição social.

**Mercedes, Branca, Estelamaris, Daisy e Marly: professoras, mães, esposas, dona de casa.**

Diferentemente de Brandina, as outras cinco professoras estabeleceram com a profissão um outro tipo de relação. Todas se casaram, tiveram filhos, desenvolveram a carreira de professora ajustando-a à situação de mãe, esposa e de dona de casa. Todas se casaram já trabalhando como professoras. Somente Mercedes já vivia uma situação conjugal e materna quando começou a lecionar. Alegou que sua decisão em se tornar professora foi uma recomendação da médica que cuidava de sua filha, portadora de Síndrome de Down. A atividade daria maior independência à filha, considerada exageradamente dependente da mãe. Isto é, diferentemente das demais, não pensou em se tornar professora após o término da Escola Normal. Formou-se em 1943 e só ingressou no magistério sete anos depois.

Como todas as outras, Mercedes foi, inicialmente, professora substituta. E, diferentemente das outras que começaram muito distante de casa, já ingressou como efetiva numa cidade vizinha de Jundiaí, para o que a situação da filha deve ter pesado, como também talvez, o fato de ser casada com pessoa bastante conhecida na cidade. Seu marido era joalheiro, proprietário de uma das maiores joalherias da cidade de Jundiaí.

Teve dois filhos como as demais e, após um ano nas funções de professora substituta, foi nomeada, para uma escola rural em fazendas da redondeza<sup>101</sup>; viajava diariamente de trem e, da estação até à fazenda, pagava um “chofer de carro de praça” para levá-la até a escola, o que ficava muito caro.

Seu ordenado era gasto com o transporte. Nesta escola, lecionou por dois anos, sendo removida posteriormente para Escola do Jardim do Lago em Jundiáí. No início da década de 1960 chegou ao Grupo Escolar Conde do Parnaíba onde permaneceu até 1981.

Somente Branca iniciou sua carreira no magistério com 17 anos, razão pela qual ficou impedida de ingresso na rede pública estadual. Enquanto esperava alcançar dezoito anos, trabalhou numa escola de freiras, cujos professores eram pagos pela Prefeitura Municipal de Jundiáí. Segundo ela, sua admissão nesta escola foi facilitada pela posição de Diretor da Secretaria da Fazenda que seu pai ocupava na Prefeitura. Tal como a Brandina, esta professora tinha ligações familiares com as autoridades do município que lhes facilitavam a vida.

Casou-se com um comerciante já como professora e teve 3 filhas. Em 1949, aos 22 anos, Branca ocupou o cargo efetivo de professora primária no Educandário Nossa Senhora do Desterro. Conseguiu chegar ao Grupo Escolar Conde do Parnaíba seis anos depois, em 1955. Neste Grupo Escolar ocupou o cargo de assistente de diretor, de 1962 até 1983, deixando de exercer as atividades ligadas à sala de aula.

Já Estelamaris, casou-se com um engenheiro aos 20 anos e tiveram sete filhos. Exerceu por 11 anos a função de professora substituta efetiva no Grupo Escolar Conde do

---

<sup>101</sup> Fazenda Santa Cândida, município de Vinhedo. As demais, Estelamaris na Fazenda Santa Terezinh, no município de Jundiáí; Daisy na Escola Mista do Bairro Bonsenso, em Rinópolis e depois em uma escola rural vinculada ao Grupo Escolar Francisco Derosa, em Franco da Rocha e, Marly em uma escola rural da cidade de Rinópolis.

Parnaíba. Ficou nesta função até 1962 quando, após prestar concurso de provas, foi nomeada efetiva. Tal como Mercedes ia à escola diariamente. O fazendeiro fornecia uma charrete que a pegava na estrada que liga Jundiá a Itatiba e a levava até a escola. Depois de sua efetivação, em 1962, trabalhou em três outras escolas até retornar ao Grupo Escolar Conde do Parnaíba, em 1965. Estelamaris também deixou de exercer a docência para assumir as funções de assistente de diretor até sua aposentadoria em 1985.

O início da trajetória profissional de Daisy e Marly foi muito similar. Ambas ingressaram na mesma Rinópolis onde Brandina ingressou inicialmente. Em decorrência do processo de urbanização e modernização pelo qual passavam as cidades, elas tiveram mais facilidade do que a antiga colega, pois puderam se hospedar em hotel no centro da cidade, dividindo um quarto com outras colegas. Como as demais, ambas lecionaram em escolas rurais, com uma sala única, nas quais iam diariamente de charrete.

Daisy permaneceu nesta escola por dois anos, sendo removida para a cidade de Franco da Rocha. Marly já havia se removido para essa mesma cidade, para o Grupo Escolar Ramos de Azevedo<sup>102</sup>.

A relação dessas professoras com a escola rural foi diferenciada. Ambas lamentam mais a dificuldade de vida e transporte que sofreram do que comentam os métodos de ensino e formas de relacionamento com crianças da roça. Daisy, por exemplo, enfatiza uma casa na fazenda, de *“chão batido, sem banheiro interno, sem água encanada”*, [...] *“...os melhores anos da minha vida perdi nesse sofrimento, mas na hora a gente não pensa”*. O sentimento de ter agarrado a chance que lhe era oferecida, presente no seu relato, exhibe o peso das determinações econômicas e sociais como um elemento forte e decisivo para a

---

<sup>102</sup> Por ter se casado com um funcionário público federal solicitou sua remoção por união de cônjuge, tendo, portanto, permanecido em Rinópolis por apenas 7 meses.

constituição de uma identidade profissional. Daisy precisava daquele trabalho, o investimento do pai – funcionário público – tinha sido grande. As expectativas da mãe e da avó em ter um membro da família professora, sendo chamada de “*Dona Daisy*”, também pesaram. Ela não poderia recuar. O sucesso da primogênita permitiria à mãe costureira e à avó habilidosa assegurar fatores e valores de emancipação à filha, e, ao pai, a transmissão de uma segurança para o futuro, visto que Daisy pertencia a uma família de menor prestígio social. Marly, ao contrário de Daisy, demonstrou um sentimento diferente frente à mesma situação. Como professora de roça, sentiu-se valorizada e livre. Alegou que, com a separação da família, ganhou liberdade de ação tanto financeira quanto social e profissional, pois, na fazenda, a população distinguia as professoras. Eram convidadas para os eventos sociais e num deles ganhou o título de “a professora mais bonita da cidade”.

Ainda mais, para Daisy, seu sonho, como de todas as demais professoras aqui estudadas, era chegar a lecionar no Grupo Escolar Conde do Parnaíba. Para isso, como as demais, ela se sujeitou a trabalhar com classes anexadas (duas ou mais séries juntas) para ganhar mais pontos e poder conseguir se remover mais rapidamente, o que ela conseguiu no final da década de 1950. Mas o trabalho da sala de aula era também muito difícil. Por isso cursou Pedagogia e, nos últimos anos da sua carreira, assumiu as funções de Diretora Substituta em uma escola Estadual. Sem voltar para a sala de aula, aposentou-se em 1982.

Como se pode observar, essas cinco professoras tiveram formas diversas quanto ao ingresso na profissão, à relação com a escola rural e à própria carreira dentro da profissão. Essas relações se deram a partir de um modelo de relações sociais autorizado e transmitido pela educação profissional e, às vezes, inscrito na trajetória social das professoras. O fato de terem se casado com pessoas mais bem posicionadas do que a maioria dos homens da

época e em condições financeiras satisfatórias ( Mercedes, Branca, Estelamaris e Marly) possibilitou a elas uma escolha mais favorável, de tal forma que puderam estar mais próximas da família. No caso de Daisy, o ajustamento à profissão foi mais importante, o que, aparentemente, lhe causou mais sofrimentos do que as demais demonstraram. Daisy, precisou trabalhar mais tempo em classes anexadas, onde as crianças de todas as idades e séries se aglomeravam. À essas classes eram distribuídos mais pontos do que nas salas separadas nos grupos escolares urbanos.

Trabalhar com todos os alunos em uma sala única trouxe dificuldades para todas elas. Foram preparadas, na escola normal, para o ensino simultâneo em que cada classe de alunos estaria em uma sala, com eu professor. As cinco professoras que atuaram em classes anexadas, precisaram adequar o tempo e as atividades escolares para poderem atender a todos.

Tal como Brandina, separavam a classe em fileiras que correspondiam às séries (se primeira e segunda séries – a classe era dividida em duas. Se houvesse mais séries, mais divisões da classe). Da mesma forma separavam a lousa. Esse trabalho era muito difícil. O ensino que deveria ser dado simultaneamente era tratado de forma individual. O professor precisava, a todo momento, estar preparado para atender às dificuldades individuais.

Se na zona rural essas professoras tiveram uma certa liberdade de ação, com menor vigilância do que nos grupos escolares, em contrapartida elas se depararam com uma sobrecarga maior de trabalho. Suas aulas deveriam ser preparadas para quantas séries elas tivessem na sala.

Marly retrata esta situação durante a entrevista: *“quando morei em Rinópolis, após as aulas eu e minhas colegas passávamos o resto do dia preparando aulas. Tinha que*

*preparar para a 1ª, 2ª e 3ª série. Na escola onde eu trabalhava não tinha a 4ª série. Isso atrapalhava muito. Quando um aluno mais forte ou mais fraco fazia uma pergunta, todos prestavam a atenção na resposta. Acontecia até de aluno de série inferior aprender coisas da série mais adiantada”. E disse mais: “...somente na hora do canto e das orações é que todos participavam juntos”.*

Todas tinham que conciliar as tarefas da docência com as tarefas do lar. Para essas mulheres que ingressaram no magistério na década de 50, o salário e a cultura especializada cessam de marcar sua relação com os homens que pretendem esposar. Neste período, viveu-se num contexto onde os homens tiveram maiores chances de boas ocupações no mercado de trabalho e onde a mulher sonhava com o casamento. Ao mesmo tempo, ingressar no mercado de trabalho e ser professora passou a ser mais aceito socialmente, do que nos tempos de Brandina.

A possibilidade de exercer em tempo parcial a docência permitiu às quatro mulheres pesquisadas permanecer no magistério e não abandonar a atividade remunerada. Essa situação foi bem explorada por Pereira (1960) em sua pesquisa com professoras primárias da década de 1950, na cidade de São Paulo. O magistério era visto, nesta época, como uma ocupação privilegiada quanto à possibilidade que oferecia para a acomodação entre o padrão doméstico de atividades – ideal e tradicionalmente defendido para e pelas professoras – e o padrão profissional no qual as professoras se vinculavam. Isto contribuía para o entendimento do magistério como uma profissão de meio período, que permite um certo grau de acomodação com as funções de mãe e dona de casa.

O acúmulo das funções domésticas com as da escola diferencia Brandina, professora celibatária, das demais. Além disso, na segunda metade do século XX o novo

modelo de professora exigia maior profissionalismo, uma racionalidade maior, as professoras sentiam-se devoradas pelo currículo. Uma fala de Daisy esclarece essa situação: “... tinha um programa para cumprir, né?. E a única coisa ruim foi que enquanto eu estava no Conde veio a tal da LDB, então a diretora impôs uma série de coisas. Falava isso aqui não presta tem que por isso. As vezes não é bem assim. Mudar a cabeça não é de repente. Então não foi nada fácil.”.<sup>103</sup>

O número de alunos por classe aumentou e a diversidade desses alunos vai fazê-las se deparar com uma relação mais conflituosa e de indisciplina.

Entretanto, formadas em uma escola que as ensinou a obedecer, elas não contestaram as regras estabelecidas pelos órgãos oficiais. Elas buscaram uma outra alternativa de trabalho dentro do magistério que foi um cargo administrativo como fizeram Branca, Estelamaris e Daisy. Mas isso só aconteceu no final da década de 1960, período marcado por uma mudança grande na política educacional. Se até então a preocupação dos reformadores recaía sobre a questão do conteúdo do ensino e dos métodos apregoados pelas Revistas Pedagógicas, a partir de 1968, a inquietação tornou-se complexa, presa ao lugar social da escola, ou do possível sentido do moderno<sup>104</sup>. A escola, que até então era vista como a melhor área para um feliz encontro entre as professoras primárias e seus alunos, uns e outros preocupados com a redenção da sociedade por meio da instrução para todos, passou a ser vista como uma máquina infernal a serviço da desigualdade<sup>105</sup>.

---

<sup>103</sup> Daisy se referiu aqui a LDB 5692, publicada em 1971, que fixou as diretrizes e bases para o ensino de primeiro e segundo grau.

<sup>104</sup> Ver Bento Prado Jr. A educação depois de 1968 ou cem anos de ilusão. In. Prado Jr., B. (org). Descaminhos da Educação. Pós – 68. São Paulo: Brasiliense, 1980.

<sup>105</sup> Prado Jr., op.cit.p.15.

Neste contexto é que se encontram as professoras primárias aqui entrevistadas, pertencentes à camada sócio-econômica média, enfrentando um campo de discussões entre tendências conservadoras e inovadoras inerentes ao sistema social global: de um lado atitudes e valorização conservantista do meio e das escolas normais para com o ensino primário; de outro, tendências de profissionalização que se refletem em concepções fortemente instrumentais e individualistas, ditadas pelo ajustamento dos professores primários à nova condições de vida em um sociedade de classes.

As décadas de 70 e 80 foram marcadas por dois movimentos nitidamente definidos em sua evolução a partir de 1964: o primeiro caracterizou-se pela expansão da demanda social da educação e, conseqüentemente, de um agravamento da crise do sistema educacional; o segundo começou com as medidas práticas, a curto prazo, tomadas pelo governo para enfrentar a crise – o período dos chamados “Acordos MEC-USAID”<sup>106</sup>. Surgiu daí à “racionalização”, mais própria de uma sociedade baseada no sistema de produção capitalista. As reformas consubstanciadas na Lei 5692, de 1971 estavam imbuídas dos ideais de racionalidade, organização, objetividade e eficiência. Nessa perspectiva, a professora primária, que até então era considerada como a “protetora – mãe espiritual – conselheira de seus alunos”, passou a ser encarada como uma profissional que, assessorado por outros, deveria transmitir um conhecimento objetivo. Daí, fica mais clara a afirmação de Daisy “*Mudar a cabeça não é de repente. Então não foi nada fácil*”. Essa, por sua vez, passou a ter, por alicerce e instrumento de dominação, o planejamento.

---

<sup>106</sup> As reformas educacionais vão estar assentadas nos acordos Ministério de Educação e Cultura – United States.

A escola, desse modo, necessitou de um corpo burocrático para torná-la eficiente. O professor primário viu, então, a oportunidade de sair da sala de aula e ocupar um desses postos (assistente de diretor ou diretor de escola).

Ainda que se considere que os cargos de diretor e de assistente de diretor correspondiam a um por escola (nas grandes) e só poderiam, num primeiro momento, ser ocupados por professoras que pudessem se dedicar a eles em tempo integral, eram agora um sonho da professora primária (ocupar um posto masculino). Quem tinha condições financeiras para retornar à escola, fazer o curso superior de Pedagogia e se preparar para concorrer com muitos candidatos ansiosos por deixarem a sala de aula e ter um salário melhor, assim o fez, tal como Branca, Estelamaris e Daisy.

Mas todos os encargos da profissão de professora primária tanto profissionais quanto financeiros vão ser escondidos sob o véu do reconhecimento social que elas interiorizaram e, também, pela manutenção do lugar que ocupavam em uma escola considerada, na sociedade, de excelência.

Para manter os “anos de ouro” da profissão, os professores do “Conde” realizavam, além dos rituais internos da escola, comemorações cívicas, exposições, vários eventos sociais que ocupavam as páginas dos jornais locais. Essa era mais uma estratégia utilizada pelo corpo de professores como forma de mostrar à sociedade tanto o lugar da escola como o dos professores que lá trabalhavam.

Não raro apareciam manchetes com fotos noticiando jantares de confraternização dos professores que se encontravam em exercício com os professores que já haviam se aposentado. Outras reportagens mostravam as homenagens oferecidas a quem estava se aposentando.



**Fonte: Arquivo da escola**

**data: 1982**



**Fonte: Arquivo da escola      data: 1982**

## Jantar de despedida

7-83

Os professores Marly José Oliveira Zmyslowski, Joanna Peliciari Galiotti e Rubens Pestana de Camargo após muitos anos de bons serviços prestados ao ensino conseguiram a merecida aposentado-

ria. Os colegas da Escola "Conde do Parnaíba" prestaram uma significativa homenagem durante jantar realizado no Trattoria Passarin. Fotos Elio.



Rubens Camargo, Marly Zmyslowski e Joana Galiotti.



Ana Luiza Mesquita, Sônia Pedreira, Marly, Neusa Morais e Lenor.

Fonte: Arquivo pessoal da professora Marly

data: julho de 1983



Fonte: Arquivo da escola

data: 1984



Fonte: Arquivo da escola

data: dezembro de 1986

Neste período, Brandina já havia se aposentado e retornava à escola como convidada. Essa era uma oportunidade de lembrar a todos que tinha pertencido ao “Conde”.

Os depoimentos de Brandina, Mercedes, Branca, Estelamaris, Daisy e Marly indicaram o tipo de relacionamento que essas mulheres tiveram com o cargo e a profissão. Separadas em dois modelos, Brandina – representante do primeiro modelo – se relacionou com as atividades docentes de uma forma quase missionária. Já as demais, mantiveram uma relação mais profissional. Souberam fazer o jogo das políticas públicas e se conservarem no cargo até suas aposentadorias. (Brandina em 1962, Mercedes em 1981, Marly em 1983). As mais novas procuraram, após as reformas, ocupar um cargo administrativo, burocrático, mas sem o contato direto com os alunos, aposentando-se fora da sala de aula (Branca em 1983, Daisy em 1984 e Estelamaris em 1985), após a lei 5692.

Apesar de ocuparem cargos administrativos, estas três professoras não deixaram de enfatizar que: *“o que eu gostava mesmo era de dar aula”*. Mais um indicador de que as exigências impostas pela ordem pública para a professora primária levaram-nas a migrar para a ocupação de um cargo que não deformasse tanto o modo de ser professora.

## **À guisa de conclusão: As disposições que estão por trás do querer ser professora**

As reflexões advindas das minhas leituras bibliográficas indicaram que, em parte, esta ausência é decorrente da visão institucional que conduz à compreensão da constituição do sistema de ensino por meio de etapas legais, o que apaga todo o trabalho social e político da professora primária na produção da instituição escolar. A visão intelectual da história das idéias educacionais também sempre foi um caminho para esconder a contribuição das professoras primárias no processo de fixação das diretrizes da educação nacional.

A institucionalização de um sistema nacional de educação escolar, entretanto, não pode se limitar ao comentário de textos jurídicos e obras que a delimitam e tentam lhe dar um sentido. Ela encontra sua realização nas formas materiais e jurídicas, sim. Também nas idéias. Mas, mais do que tudo, nos protagonistas e também nos símbolos que lhe dão sentido. Para que haja um sistema de ensino é preciso que haja professores e estudantes. É preciso que haja um trabalho de delimitação da categoria de professor, é preciso todo um trabalho para dar forma a esta categoria (investimento na formação, investimento em regras jurídicas, investimentos simbólicos, etc). É preciso, por fim, que professores e alunos encontrem interesse para agir, participando da produção contínua da instituição. É preciso que haja o interesse em ser professor e o sentimento de o ser.

Foi o que esta pesquisa realizada me revelou. Uma pesquisa que foi construída com base em duas histórias: a história social familiar e individual de seis professoras primárias que atuaram durante o processo de nacionalização do sistema de ensino no Brasil; a história da instituição escolar que elas representaram no mundo social.

Estas duas histórias entrelaçadas começaram a tomar forma para mim a partir de uma foto delas, tirada em 1956, em meio às demais colegas, em frente ao Grupo Escolar onde trabalhavam. A imagem a mim transmitida era a de um corpo, o corpo dos professores primários a serviço da unidade moral e política da nação. Que forças levam os corpos a formar essa imagem?

A primeira resposta a esta pergunta veio dos cadernos da professora Marly. Este documento me colocou diante da questão das proibições, censuras e controles. Para Norberto Elias, trata-se da generalização para toda a sociedade da maneira de ser do homem civilizado. Os alunos dessas professoras aprendiam a ler e a escrever copiando as regras de boas maneiras e de bom comportamento, todas colocadas na forma negativa, devendo ser obedecidas por todos: *O que não se deve fazer*. As redações registradas neste diário indicam, além da maneira de socialização pela repetição e pela cópia, a visão do castigo para as transgressões. A ênfase nos castigos e no comportamento modesto a serem valorizados concorre para interiorizar, junto ao jeito considerado legítimo de escrita e do saber, os comportamentos desejados pela ordem pública para os alunos das escolas públicas. A postura, os gestos, as expressões faciais - cuidados pelas professoras dentro das salas de aula -, esta preocupação com o comportamento “externo”, são a uma manifestação que se pretende do aluno inteiro, um comportamento homogêneo que deverá permitir a eles participar, junto com outros, da mesma sociedade, de estar junto, aprendendo a obedecer às regras por meio da aquisição do autocontrole. Os arquivos das aulas da professora mostraram que este aprendizado do controle de si é necessário para participar de uma sociedade de iguais, idéia abstrata, mas que, com a ajuda dos exercícios, como o caderno da

Marly mostra, era desenvolvida dentro da escola primária da época, provocando o crescimento de um sentimento concreto de pertencimento nacional.

Hino à bandeira, Hino Nacional, Canto Orfeônico, ensino da História e da Geografia com o uso do canto em uníssono, há toda uma descrição feita pelas professoras pesquisadas, em diários, ou nas falas, do objetivo político de integração nacional. A partir de 1930, a escola se torna um negócio do Estado e um dever do Estado. O trabalho dessas professoras contribui para fazer penetrar nos alunos toda uma lógica político-cultural nacionalista, inaugurada no Brasil com a chamada era Vargas.

Mas para alcançar isso com os alunos, as professoras tiveram que se disciplinar primeiro nas escolas Normais, que foram se criando a partir da segunda metade do século. O direito à escola foi precedido de uma definição anterior das regras e das práticas pedagógicas que modelaram a figura do professor primário.

Essa imagem que a Escola Normal divulgou ao defender uma nova especialização profissional, encontrou, durante a Primeira República, a sensibilidade política necessária para se desenvolver. Mas a força da imagem se deveu aos processos singulares de apropriação dela.

Primeiro há que se considerar a necessidade de aumentar os efetivos para os Grupos Escolares que passaram a ser criados em número cada vez maior. Foi a oportunidade de trabalho que se abriu para muitas das moças da classe média nos anos 1920 e, principalmente, nos 30. Necessitava-se de professores para as escolas, o que contribuiu para feminizar a profissão nascente. Mas o preço psicológico e social a pagar foi muito alto para

estas primeiras levas de professoras, como o caso de Brandina, um caso entre muitos outros possíveis, mostrou-nos.

Brandina, a primeira das entrevistadas a ocupar o posto, identificou-se de forma diferente das demais com a profissão que abraçou como uma das pioneiras no Brasil. O trabalho que teve que realizar sobre si mesma é inseparável de duas novidades; a da mulher como profissional na escola pública e a dos Grupos Escolares.

Como pioneira, sofreu, antes de tudo, o isolamento. Seu investimento dentro da instituição escolar exigiu-lhe o celibato, visto que o casamento para ela e as demais celibatárias era um empecilho pelo fato de “*os homens não aceitarem a mulher viver sozinha*”. Ao que tudo indica, Brandina representaria toda uma longa lista de professoras primárias que não se casaram nestes primeiros anos de escola republicana, testemunhando a dificuldade existente, no início do processo de ocupação do posto de magistério primário pelas mulheres, de conciliação da identidade sexual com a identidade social. A independência dessas mulheres professoras tinha um limite, que, me parece pelas narrativas de tantas tias e avós, e pelos trabalhos de Demartini que apontam o magistério primário uma “profissão feminina”, mas de “carreira masculina”, devia-se ao não casamento. Brandina, irmã de tantos irmãos e irmãs casados, terminou voltando para casa, para cuidar de mãe e da irmã solteira. Como as suas demais colegas solteiras, as estratégias de carreira tornavam-se limitadas neste “não tem marido, não tem filhos, cuida da mãe sozinha”.

A esta dificuldade se juntava a “missão cívica”, “missão moral” e “missão social” apregoada pelos primeiros republicanos. A relação que Brandina estabeleceu com o magistério foi mediada, mais do que pelas suas condições sociais e econômicas, pela incorporação dos discursos apregoados pelos órgãos oficiais e religiosos no início da

institucionalização da profissão. É o que a faz mais rígida ao comentar a disciplina dos alunos, e a única a mencionar a aplicação dos castigos aos alunos.

As demais professoras – Mercedes, Branca, Estelamaris, Daisy e Marly, diferentemente de Brandina, ingressaram nas décadas de 1940/50. A escola primária já havia se tornado dever do Estado e a expressão *educação nacional* começava a possuir um sentido e uma força que antes não tinha logrado despertar na população, em especial nas camadas médias. Pode-se dizer que esta foi uma nova idade para o grupo das professoras primárias. A “escolha” do posto de professor primário não leva mais ao celibato quase obrigatório. Todas as cinco entrevistadas deste período são casadas, com filhos para criar, com marido e tarefas domésticas para desempenhar, além das obrigações da escola. A presença de uma Daisy, vinda de grupos sociais mais desfavorecidos mostra a amplitude social que a escola assume, desde a Escola Normal. Maior número de escolas, e obrigatoriedade, por lei, para a escola primária, tornava cada vez mais feminina a carreira, com a possibilidade de as mulheres conciliarem a vida profissional com os afazeres domésticos, não necessitando abandonar esta atividade remunerada, mas impedindo o desenvolvimento de uma carreira, que continua nas mãos masculinas. Os castigos físicos passam a vir mais das lições de moral das cópias das redações, não mais estando concretamente presentes na sala de aula. Para a classe média a interiorização da legitimidade do veredicto escolar é mais presente. O Brasil, nos anos 50, realiza o ensino cívico e desperta a consciência nacional por intermédio da escola e suas regras. Para as professoras, entretanto, o trabalho de professora não adquiriu uma missão cívica, a escola foi sentida como segundo lar.

Mas a idéia de uma profissão definida se enraíza realmente mesmo após a promulgação da primeira LDB, em 1961, que além de regulamentar o sistema de ensino nacional, depois de mais de 10 anos de debates na sociedade e no parlamento nacional, instituiu os concursos. Das seis professoras objeto da pesquisa, somente uma ingressou no magistério por concurso, no ano de 1962. Mas a carreira ainda se encontrava bloqueada. Elas ainda se aposentavam dentro das salas de aula.

A carreira se abre para três das professoras entrevistadas após 1970, já com os filhos criados. Mas a abertura das possibilidades de carreira não foi só um problema doméstico. Condições sociais, econômicas e institucionais, trouxeram a promulgação da Lei 5692/71. Em termos simbólicos há uma grande mudança. A professora deixa de ser missionária, seja cívica ou religiosa, para fazer uma carreira, como descrevem Branca, Estelamaris e Daisy que se aposentaram no cargo de assistente de diretor e de diretor de escola. A “operação escola”, estabelecida no programa estratégico de desenvolvimento (1968-1970) incluiu as professoras primárias nos planos e metas do programa estratégico para recursos humanos<sup>107</sup>.

Sendo assim, a institucionalização da profissão não pode ser pensada de forma dicotômica. Para melhor entendê-la, é necessário, constantemente, retomar as histórias sociais individuais e as institucionais, visto que ela se dá na junção dessas duas histórias.

---

<sup>107</sup> c.f. Ministério do Planejamento e Coordenadoria Geral. *Programa Estratégico de desenvolvimento 1968-1970* – Vol. 1, Educação e Recursos Humanos..

## Referências Bibliográficas:

ALMEIDA, Ana Maria Fonseca. *A Escola de Dirigente Paulistas*. Tese de Doutorado. FE UNICAMP. 1999.

ALMEIDA, Jane Soares de. *Mulher e Educação: a paixão pelo possível*. São Paulo: Editora UNESP, 1998

APPLE, M. *Ideologia e currículo*. São Paulo: Brasiliense, 1982

ARIÈS, P. *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro: Editora Guanabara, 1981.

BARROS, Roque S. (org). *Diretrizes e Bases da Educação*. São Paulo: Pioneira, 1960.

BERNSTEIN, Basil. *Class, Codes and Control*. Vol. 1 (1971), Theoretical studies towards a sociology of language. Londres: Routledge. 1980.

BONELLI, Maria da Glória. “Instituto da ordem dos advogados brasileiros e o Estado: a profissionalização no Brasil e os limites dos modelos centrados no mercado”, texto mimeografado

BOURDIEU, Pierre. *A Reprodução* São Paulo: Brasiliense, 1982.

BOURDIEU, Pierre. “L’illusion biographie”, in *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*”, n. 63, 1986.

BOURDIEU, Pierre. *O Poder Simbólico*, Lisboa, Difel, 1989.

BOURDIEU, P. “Sistemas de Ensino e Sistemas de Pensamento”. In. *A economia das trocas simbólicas*. São Paulo: Perspectiva. 3ª ed. [Sérgio Miceli, ed], 1992.

BOURDIEU, Pierre. “A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In. NOGUEIRA, M. A. e CATANI. A. (org). *Escritos de Educação*. Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

BRUSCHINI, Cristina e AMADO, Tina. “Estudos sobre mulher e educação: algumas considerações sobre o magistério”, *Cadernos de Pesquisa*, S.P., n. 64, p. 4-13, fev. 1988.

BUENO, Belmira O.. *Autobiografias e a Formação de Professores: um estudo sobre representações de alunas de um curso de magistério* – Tese de Livre-Docência, USP, 1996.

BUENO, B.O., CATANI, D. B. e SOUSA, C. P. de (org). *A vida e o ofício dos professores*. São Paulo: Escrituras Editora, 1998.

BUENO, Belmira O, SOUSA, Cynthia P., CATANI, Denice B., SOUZA, M. Cecília C.C. “Docência, Memória e Gênero: Estudos alternativos sobre a formação de professores”, in *Psicologia USP*, S.P., 4(1/2), p. 299-38, 1993.

BUFFA, Éster. *Ideologia em Conflitos: escola pública e escola privada*, S.P., Cortez e Moraes, 1979.

CACOUAULT-BITAUD, Marlaine. “Professeur du secondaire: une profession féminine? Éléments pour une approche socio-historique”. *Genèses*, 36, sept, p. 92-115. 1999.

CANÊDO, Leticia Bicalho. “Estatégias familiares na produção social de uma qualificação política. In. *Educação e Sociedade*, nº 39, agosto/1991.

CANÊDO, Leticia Bicalho “ As metáforas das famílias na transmissão do poder político”. *Caderno CEDES*, nº42, out/1997 p.36-37.

CANÊDO, Leticia Bicalho. “Ritos, Símbolos e Alegorias no Exercício Profissional da política”. No prelo

CATANI, Denice B. “Estudos da história da profissão docente”, in. LOPES, Eliane Marta T.; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cynthia Greive (orgs). *500 anos de Educação no Brasil*, Belo Horizonte, Autêntica, 2000.

CATANI, D. B. (org) *Universidade, escola e formação de professores*. São Paulo: Brasiliense, 1987

CARVALHO, José Murilo de. *A Formação das Almas: o imaginário da República no Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

CARVALHO, Marta M. Chagas. *A Escola e a República*. São Paulo: Brasiliense, 1998.

CHERVEL, André. *La culture scolaire: une approche historique*. Paris: Belin, 1998.

CHERVEL, André. “História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa”. *Teoria e Educação*, 2, 1990.

CUNHA, Maria Teresa Santos. “Mulheres e romances: uma intimidade radical”. In. *Cadernos Cedes*. ano XIX, nº 45, julho/ 1998.

DA MATTA, Roberto. *Carnavais, malandro e heróis: para uma sociologia do dilema brasileiro*. Rio de Janeiro: Zahar, 1983.

DEMARTINI, Zeila de B. F. *Velhos Mestres das Novas Escolas: um estudo das memórias de professores da Primeira República em São Paulo*, S.P.; CERU, INEP, 1984.

DEMARTINI, Zeila de B. F. “Histórias de Vida na Abordagem de Problemas Educacionais”, in SIMSON, Olga de M.(org) : *Experimentos com histórias de vida*, S.P., Vértice, Editora Revista dos Tribunais, 1988, ( Enciclopédia Aberta de Ciências Sociais, v.5).

DEMARTINI, Zeila de B. F. “Trabalhos com relatos orais: reflexões a partir de uma trajetória de pesquisa”, in *Cadernos do Projeto Museológico sobre Educação e Infância*, n. 47, 1997.

DEMARTINI, Z.de B. F. e ANTUNES, Fátima Ferreira: “Magistério Primário: Profissão Feminina, Carreira Masculina”, in *Cadernos de Pesquisa*, S.P., n. 86, p.5-14, ago, 1993.

DEMARTINI, Z. de B.F., ESPÓSITO, Yara, FERREIRA, Fátima e ANTUNES, F.F.. “Memórias de velhos mestres da cidade de São Paulo e seus arredores”, S.P. CERU/FCC, 1988 (Relatório de Pesquisa).

DEMARTINI, Z. de B.F., ESPÓSITO, Yara e ANTUNES, F.F. “Magistério Primário no Contexto da Primeira República”, S.P., CERU/FCC, 1991.

DÓRIA, Sampaio. *Anuário do Ensino do Estado de São Paulo*. Imprensa Oficial do Estado, 1911,1912.

DUBOIS, Vicent. *La politique culturelle. Genèse d’une catégorie d’intervention publique*. Éditions Belin, 1999.

ELIAS, Norbert. *O processo civilizador: uma história de costumes*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1990.

FAGUER, Pierre. “Continuite et discontinuite des conditions de reproduction des elites politique: la famille comme cadre social de la vocation politique”. In: *La production gènèalogique*. Cahieres dua Brésil Contemporain, 2002, nº 47/48. p. 121-131.

FERREIRA, Marieta de M., AMADO, Janaina (org). *Usos e Abusos da História Oral*, R.J., Fundação Getúlio Vargas, 1996.

GOFFMAN, Erving. *Os momentos e os seus homens*. Textos escolhidos e apresentados por Yves Winkin. Lisboa: Relógio D’Água Editores, 1999.

GOODSON, Ivor. “Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e seu desenvolvimento profissional”, in NÓVOA, A. – *Vidas de Professores*, (pp. 65-78), Lisboa, Porto Editora, 1992.

GOUVEIA, Aparecida Joly. *Professoras de Amanhã*, S.P., Pioneira, 1970.

HÉBRARD, J. “A escolarização dos saberes elementares na época moderna. *Teoria e educação*, v.2, p. 65-110, 1990.

HORTA, José Silvério Baís. *O Hino, O Sermão, e A Ordem do Dia: A educação no Brasil (1930 – 1945)*. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 1994.

JULIA, Dominique. “La culture scolaire comme objet historique”. *Conferência de Encerramento do ISCHE*, 15, 1993.

LENOIR, Remi. “Politique Familiale et construction sociale de la famille”. In. *Revue Française de Sciences Politiques*. V. 41, nº 6, déc/1991.

LEVI, Giovanni. “Les usages de la biographie”, in *Annales*, Paris, nov/déc, 1989.

LIMONGI, Fernando. “ Mentores e Clientelas da Universidade de São Paulo. In. MICELI, Sérgio. *Histórias da Ciências Sociais no Brasil*. São Paulo: Vértice, Editora Revista dos Tribunais, IDESP, 1989.

LOPES, Eliane Maria Santos Teixeira. “A educação da mulher: a feminização do magistério”. In *Teoria e Educação*, v. 4, 1991. p. 36

LOURO, Guacira Lopes. “Magistério de primeiro grau: um trabalho de mulher”, in *Educação e Realidade*, n.14 (2) , 1989.

LOURO, G.L. e MAYER. D. A escolarização do doméstico: a construção de uma escola técnica feminina. *Cadernos de Pesquisa*, nº 87, nov. 1993.

LOURO, Guacira Lopes. “Mulheres na Sala de aula”. In. DEL PRIORE, Mary (org). *História das Mulheres no Brasil*. São Paulo: Contexto, 1997.

MICELLI, Sergio. *Os intelectuais e classe dirigente no Brasil (1929-1945)*. São Paulo, DIFEL, 1979.

MINISTÉRIO DO PLANEJAMENTO E COORDENADORIA GERAL. *Programa Estratégico de desenvolvimento 1968-1970 – Vol. 1, Educação e Recursos Humanos..*

MONARCHA, Carlos. Arquitetura escolar republicana: a escola normal da praça e a construção de uma imagem de criança. In. FREITAS, Marcos Cezar(org). *História Social da Infância no Brasil*. São Paulo, Cortez, 1997.

MOREIRA, A.F.B. e Silva, T. T. da Sociologia e Teoria crítica do currículo: uma introdução. In. Silva, T.T. (org). *Currículo, Cultura e Sociedade*. São Paulo: Cortez 1995.

MUEL-DREYFUS, Francine. *Le métier d'éducateur*, Paris, Minuit, 1983.

MUNIZ, Diva do Couto Gontijo. “Mineiras trabalhando em silêncio: subjetividade e experiência no “fazer-se” das professoras de Minas no século XIX. In *Pró-Posições*. V. 9, n. 1 [25], março de 1998.

NAGLE, Jorge. *Educação e Sociedade na primeira república*. São Paulo: Editora Universidade de São Paulo, 1974.

NÓVOA A. e FINNGER, Mathias. *O Método (auto)biográfico e a formação*, Lisboa, Ministério da Saúde – Departamento dos Recursos Humanos da Saúde/ Centro de Formação e Aperfeiçoamento Profissional, 1988 , (pp. 51-61).

NÓVOA, Antonio. “Os professores e as histórias de sua vida”, in NÓVOA, A . *Vidas de Professores*, Lisboa , Porto Editora, 1992.

NÓVOA, Antonio. “Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente”. In. *Teoria e Educação*”, nº 4, Porto Alegre: Pannonica, 1991. p. 109-119.

OZOUF, Jacques. *Nous le Maîtres d'École, Autobiographies d'Instituteurs de la Belle Époque*, Paris, Julliard/Gallimard, 1973.

PAIM, Antonio. *História das idéias filosóficas no Brasil*. São Paulo: Ed. Grijalbo, 1967.

PAIXÃO, Lea Pinheiro. “Mulheres mineiras na República Velha: Profissão: professora primária”. In: *Educação em Revista*. N. 14. Belo Horizonte. Faculdade de Educação/UFMG, dezembro de 1991.

PAVAN, Diva Otero. “*Cerimonial de Formatura: Representação Simbólica do Sucesso Escolar*”. Dissertação de Mestrado, UNICAMP, 1996.

PEREIRA, Luiz. *O Professor Primário Metropolitano*, R.J., Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais, Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, 1963.

PEREIRA, Luiz. *A escola numa área metropolitana e o magistério numa sociedade de classe*. São Paulo, Pioneira, 1976.

PESSANHA, Eurize Caldas. *Ascensão e queda do professor*. São Paulo: Cortez, 1994.

PRADO Jr., Bento. “A educação depois de 1968 ou cem anos de ilusão”. In. PRADO Jr., B. (org). *Descaminhos da Educação. Pós – 68*. São Paulo: Brasiliense, 1980.

QUEIROZ, Jean-Manuel de. *L'école et ses sociologies*. Paris, Éditions Nathan, 1995.

REIS FILHO, Casemiro dos. *A Educação Liberal: Origens da Escola Pública Paulista*. Campinas, São Paulo, Autores Associados, 1995.

RIBEIRO, Maria Luisa Santos. *História da Educação Brasileira: A organização escolar*. Campinas, São Paulo, Autores Associados, 1998.

ROMANELLI, Otaíza de O. *História da Educação no Brasil*, R.J., Vozes, 1978.

SAINT MARTIN, Monique de. “Structure du capital, differentiation selon les sexes et ‘vocation’ intellectuel”. *Sociologie et Sociétés*. Vol. XXI, n° 2, octobre 1998. p. 9-25.

SCWARTZMAN, Simon; BOMENY, H. M. B. & COSTA, Vanda M. R. *Tempos de Capanema*. São Paulo: Paz e terra, Fundação Getúlio Vargas, 2000.

SILVA, T.T. da A dialética da interioridade e da exterioridade em Bernstein e em Bourdieu. In *Teoria e Educação*. Porto Alegre, v. 5, 1992.

SOUSA, Cynthia P., CATANI, Denice B., SOUZA M. Cecília C.C. e BUENO, Belmira. “Memória e autobiografia – formação de mulheres e formação de professores”, *Revista Brasileira de Educação*, n.2, mai/jun/jul/ago/1996.

SOUZA, Rosa Fátima. “Espaço da educação e da civilização: origens dos Grupos Escolares no Brasil. In, SOUZA, R.; VALDEMARIN, V.T.; ALMEIDA, J.S. *O legado educacional do século XIX*. Araraquara, UNESP. Faculdade de Ciências e Letras, 1998.

SOUZA, Rosa Fátima. *Templos de civilização: a implantação da escola primária graduada no Estado de São Paulo (1880-1910)*. São Paulo, Fundação Editora da UNESP, 1998.

SOUZA, Rosa Fátima. “A difusão da escola primária em Campinas. In. NASCIMENTO, Terezinha, A. Q. R. do (et. Al). In. *Memória da Educação: Campinas (1850-1960)*. Campinas, S.P.: Editora da Unicamp, Centro de Memórias, UNICAMP. 1999.

TANURI, Leonor Maria. *O ensino normal no Estado de São Paulo: 1890-1930*. São Paulo, FEUSP. Tese de Doutorado. 1979.

TRIGO, Maria Helena Bueno e BRIOSCHI, Lucila Reis-“Relatos de Vida e Ciências Sociais, considerações metodológicas”, in *Ciência e Cultura*, n. 39, julho/1987.

UHLE, Ágüeda B. “Anotações sobre a utilização de fontes orais e biografias na pesquisa em educação”, texto mimeografado, 1996.

VARGAS, Getúlio. Discurso de posse na chefia do Governo Provisório. In. *A nova política do Brasil*, v. 1. Rio de Janeiro: José Olympio Editora, 1938. p. 71.

VILLELA, Heloisa de O.S. “O mestre-escola e a professora”. In. LOPES, Eliane Marta T.; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cynthia Greive (orgs). *500 anos de Educação no Brasil*, Belo Horizonte, Autêntica, 2000.

VINCENT, Guy. *L'École primaire française – Étude sociologique*. Lyon, Press Universitaires de Lyon/Editions de la Maison de Sciences de l'Homme, 1980.

VINCENT, Guy, LAJIRE, Bernard e THIN, Daniel. “Sobre a história e a teoria da forma escolar. *Educação em Revista*. Belo Horizonte, nº 33, jun/2001.

WEBER, Max. *Ciência e Política: duas vocações*, São Paulo, Cultrix, 4ªedição, págs 30-31.

## ANEXO

## **Seis vidas e muitas histórias**

**BRANDINA PENTEADO LADEIRA**, nascida em 13 de agosto de 1912, na fazenda do pai, no Bairro Santa Cruz do Taboão, município de Santana do Parnaíba, Estado de São Paulo, é a sétima filha dos 12 filhos que seu pai, Pedro Celestino Leite Penteado e sua mãe Getulia Dolores Fonseca Penteado tiveram. De descendência portuguesa, seu pai, brasileiro, era filho de um coronel da Guarda Nacional, na época, pertencente ao partido político de Rui Barbosa, isto é, de oposição ao PRP, e amigo do major Castro do Parnaíba ou Paraíba, e de uma sobrinha do Conde Álvares Penteado. Era membro de uma família que, juntamente com os Prado, representavam os dois grandes nomes da cafeicultura paulista. Tinham parentesco com pessoas que julgavam ilustres do Império. Seu pai, o Sr. Pedro, estudou apenas o primário e tornou-se fazendeiro ao adquirir 160 alqueires de terra “através de sesmarias”, onde cultivava cereais e criava animais. A fazenda tinha também o seu próprio armazém para comercialização de produtos que abasteciam a casa dos empregados. Foi também especialista em homeopatia e vereador na Câmara de Santana do Parnaíba. Mantendo a tradição da época em se perpetuar o nome, a avó de Brandina, mãe de seu pai Pedro, também casara-se com um Penteado. Aos 12 anos, o menino Pedro viu-se obrigado a trabalhar em uma padaria em Rio Claro após sua mãe ter enviuvado. A prosperidade de Pedro, pai de Brandina, poderia ter sido fruto de seu trabalho e, como um homem que valorizava o estudo veio a formar anos mais tarde, na sua fazenda, uma escola gratuita, noturna, para alfabetização de adultos. Segundo Brandina, o intuito não era

meramente o de oferecer-lhes a alfabetização, pois afirmou que seu pai via também neste corpo discente futuros eleitores de Santana do Parnaíba. Ainda, em sua fazenda, o pai de Brandina construiu uma Igreja da Congregação dos Capuccinos, uma olaria e um cemitério. A igreja e o cemitério foram posteriormente doados para a Prefeitura de Santana do Parnaíba. Sua mãe, dona Getúlia, nunca frequentou a escola e dedicava-se apenas aos afazeres da casa. Em seu depoimento, Brandina relatou que ela e seus 11 irmãos foram alfabetizados pelo pai, pois como moradores de zona rural, distante da cidade, ficava difícil frequentar a escola. Isto aconteceu no início da década de 1920, em Santana do Parnaíba. Destacou, ainda, que teve muita dificuldade para aprender a ler, e que ela e seus irmãos apanharam muito para serem alfabetizados.

Em 1924, a família mudou-se para Jundiaí em decorrência dos problemas enfrentados com a lavoura de cereais e criação de animais. Inicialmente moraram em uma casa de taipa no mesmo local onde hoje existe um prédio de apartamentos, o Edifício Penteado, construído pelos membros de sua família e um dos primeiros do centro da cidade, onde hoje Brandina mora sozinha em um dos apartamentos. Neste mesmo ano, de 1924, ingressou na segunda série do curso primário, no Grupo Escolar Conde do Parnaíba, cursando até a quarta série. Posteriormente, fez um ano de preparatório com um professor particular, Giácomo Ítria, muito conhecido por preparar os jovens de famílias abastadas para ingressarem no secundário. De 1927 a 1932, fez o curso Normal em Campinas, no Instituto de Educação Carlos Gomes, visto que em Jundiaí não havia esta modalidade de ensino, cursando as 23 disciplinas que compunham o currículo escolar: Português, Literatura, Francês, Inglês, Latim, História Universal e do Brasil, Geografia, Psicologia, Didática, Ciências, Puericultura, Pediatria, Anatomia, Aritmética, Álgebra, Geometria,

Física, Química, Caligrafia, Música (teórica e prática), Oratória e Trabalhos Manuais. Com 20 anos, então, tornou-se professora após ter defendido tese (exigência para conclusão do curso) sobre “Hereditariedade”, lembrando-se ainda de quão exigente e rígida foi a banca examinadora. Recordou-se, com alegria, das viagens de trem que, com mais de 50 jovens, faziam diariamente a Campinas.

Formada, exerceu a função de substituta efetiva no Grupo Escolar Siqueira de Moraes, primeira escola pública da cidade de Jundiaí, antes de participar do concurso estadual de ingresso ao magistério em 1933, tendo sido classificada pela nota do diploma. Sua nomeação foi para uma escola rural do Município de Itapetininga que, segundo ela, “*era no sertão; não havia nem estrada para se chegar lá*”. A viagem durou dois dias e foi acompanhada pelo pai. Ao chegar, depararam-se com um bairro muito pobre, o que levou seu pai a insistir, por nove dias, para que voltasse. Brandina “*bateu o pé*” e lá permaneceu. No entanto, não ficou desamparada. Seu pai escreveu uma carta ao juiz da comarca, cujo filho era prefeito da cidade onde estava, e também ao padre, pedindo que a amparassem e também interviessem em sua remoção. Durante sua permanência nesta escola de fazenda, hospedou-se por duas vezes na casa do juiz para poder receber seu pagamento. Quanto à escola, estava fechada havia muito tempo. As crianças não a freqüentavam porque iam para a lavoura com os pais. Com grande orgulho, conta que, com a ajuda de seu pai, precisou limpar tudo: sala, carteiras, chão, armários, pois tudo estava muito sujo. Recorda-se que, nesta ocasião, uma moça que carregava uma criança e trazia outra pela mão se aproximou e começou a chorar. Ela disse que gostaria que a filha fosse professora e os ajudou a arrumar a sala. Da passagem por esta escola, guarda com carinho a lembrança de uma mulher muito pobre e analfabeta que, quando a via escrevendo para seu pai (que exigia que ela escrevesse

todos os dias), dizia: *“Que coisa! Você tão longe de seu pai e pode conversar com ele através das palavras no papel...”*. Brandina diz que nunca esqueceu uma de suas frases: *“Tanta lida, para tão pouca vida”*. Depois de Itapetininga, lecionou um ano em uma escola de Bragança Paulista, lugar de pessoas humildes que, segundo ela, nunca tinham visto um trem ou um filme. Lá, à noite, contava muitas estórias, principalmente sobre a vida em sua cidade, Jundiaí. Em 1936, foi removida para o Bairro Traviú, em Jundiaí, onde leciona por dois anos, voltando a morar com a família. Para ir até a escola de Traviú, pegava o trem diariamente até Louveira, município vizinho de Jundiaí. Contratava uma charrete para levá-la até a escola de Traviú, para o que pagava 150 mil réis dos 400 que recebia mensalmente como salário. Logo, para diminuir os gastos, resolveu dividir um quarto numa pensão em Traviú com uma colega. Assim, sua despesa mensal referia-se à pensão, e ainda mandava uma mesada ao pai que tinha quatro filhos para criar. *“Não que precisasse...”* Lembra que era tratada com muito conforto na casa do Sr. Roberto Carbonari. O salário de 400 mil réis era considerado muito dinheiro na época. *“Meu pai ficou bobo... Uma moça ganhando mais que muito pai de família”*. *“Era o mesmo salário que o de um juiz de direito”*.

Na opinião de Brandina, a “escolinha de Traviú” estava desorganizada quando chegou, e os alunos não eram disciplinados. *“Fugiam até pelas janelas”*. Ela passou a *“educá-los com palmas”*, e assim pôs disciplina na escola. No primeiro ano em que ficou no Traviú tinha 40 alunos de 2ª e 3ª séries, que entravam às 8 horas e saíam ao meio dia, com recreio de meia hora. Ela conseguia alfabetizar os alunos já no primeiro ano de atividade escolar, e eles já escreviam à tinta. Seus instrumentos de trabalho eram: a lousa, o giz e o apagador. A lousa era a própria cartilha. Embora muitos pais reclamassem que os alunos não tinham cartilha, Brandina não lhes dava ouvidos e continuava seu trabalho.

Afinal, era formada pela Escola Carlos Gomes de Campinas, tendo cursado dois anos de desenho. Eis um exemplo de uma de suas aulas: “Com giz de cor desenhava uma “linda” boneca na lousa, com chapéu, vestido e todos os acessórios equivalentes à época”. Depois perguntava: “O que vêem?” O aluno dizia: “Vejo uma boneca”. Então, Brandina escrevia em letras de forma BONECA. E continuava a perguntar: “Como é a boneca?” E à medida que os alunos iam respondendo, Brandina colocava as palavras na lousa, até formar um texto, sugerido pelas próprias crianças. Para Brandina, seu método era “*interessar primeiro, ensinar depois; sem interesse não há intenção; e sem intenção não há aprendizagem*”. Partia do texto para chegar à silabação. Só depois de montar a cartilha usando a lousa como veículo é que entregava, numa festa, o primeiro livro de leitura. Da mesma forma, trabalhava as noções de Aritmética partindo do concreto, isto é, apresentava bolinhas de gude, uma a uma, até chegar a dez. Só daí, começava a dar nome aos números por escrito, passando às quatro operações. Ensinava também Ciências, História, Geografia, Desenho, Trabalhos Manuais (macramê para os meninos e ponto haste para as meninas) e Religião. Segundo Brandina, o Governo enviava algum material escolar como os “tabletes” para diluir em água e fazer tinta que era distribuída nos tinteiros das carteiras para serem usadas as tintas com pena para a escrita. Fornecia também folhas avulsas pautadas, que ela levava para casa para costurá-las à máquina, comprava capa dura e montava os cadernos para os mais carentes. Davam também lápis, mas nunca mais de 12 para cada um, que os alunos usavam até não dar mais para segurar. Aí, pegavam os toquinhos e encaixavam nos pedaços de bambu. Quanto à divisão da classe e de classe, Brandina fazia uma classificação dos alunos no início do ano letivo quanto à inteligência, saúde e organização, dividindo a classe em três seções: FRACA / MÉDIA / FORTE. Ao perguntar como sabia sobre a

inteligência, Brandina explicou: *“Eu perguntava o nome dos pais, contava uma história e pedia que recontassem. E assim eu ia percebendo os mais espertinhos...”*. Crianças pobres e ricas ficavam na mesma classe e a diferença entre elas se destacava ainda pelas roupas, pelos calçados, pois, *“os ricos como os Carbonari, sempre iam calçados; os outros, não.”* As crianças ricas e pobres davam-se muito bem na escola, os pais é que, segundo ela, impunham a diferença. Em dia de exame na escola, Brandina mandava que os alunos viessem bem limpinhos, calçados, com a camisa branca engomada, com uma letra ao lado (*“não me lembro que letra”*). O inspetor distribuía folhas de linguagem e de Aritmética. Segundo ela, era o dia do medo.

Posteriormente, removeu-se para outras escolas até que, em 1944, chegou ao “Conde do Parnaíba”, onde ficou por 14 anos até se aposentar. Relatou que os programas de ensino eram publicados pelo Governo, mas Brandina se lembra de que tinha liberdade para estabelecer seu roteiro diário, desde que seguisse o Plano Oficial. A própria professora determinava suas aulas em cima do programa que já vinha de sua experiência de aluna da Escola Normal quando exercia a regência de classe. Na época, as matérias eram as seguintes: Aritmética; Leitura; Linguagem oral e escrita; Noções de Geografia; História, Ciências; Hábitos de Higiene; Trabalhos Manuais; e Religião. Recorda-se que, ao fazer uma exposição, no final do ano, de trabalhos manuais dos alunos, recebeu, em ata, o registro de louvor pelo trabalho desenvolvido. As aulas de Religião (Católica) eram obrigatórias para a escola, mas facultativas para o aluno, e duravam meia hora. As professoras que não eram católicas saíam da sala e permaneciam na sala dos professores sendo substituídas por outras nesse período. E os alunos não católicos usavam o tempo para pintar e bordar. Em relação ao conteúdo programático, nada era documentado em relação à

matéria dada e ninguém tinha um diário de classe como uma exigência oficial, a não ser o livro de chamada, de matrícula, de inventário e de ata. Recebia visitas dos inspetores que, além de vistoriarem os livros de presença, de ata e outros documentos escolares, também aplicavam as provas, que já vinham prontas. Enfatizou que seu diário de classe pessoal era muito copiado por professoras menos experientes. Para ela o Conde era “sua casa, um pouco do seu lar”, e se tornou seu “refúgio” após a morte do pai. Para a Professora Brandina, o magistério era um sacerdócio, por isso casou-se somente após sua aposentadoria unindo-se a um senhor já viúvo, com o qual viveu apenas dois anos, pois este veio a falecer. Estes teriam sido os melhores anos de sua vida, e considera-o a encarnação de seus sonhos, pelas muitas afinidades existentes entre eles. Desse matrimônio, não há filhos. Fala com carinho de seus enteados. Considera-se mãe dos pobres necessitados. Sendo muito católica, dedica-se aos trabalhos manuais durante todo o ano e, com o dinheiro arrecadado na venda das peças de crochê e tricô que faz, ajuda aos mais carentes. Fala também com orgulho das aulas que dava às empregadas domésticas do prédio onde mora, dizendo que alfabetizou várias. Hoje sente remorso por ter sido tão enérgica. Afirma que não batia, mas castigava. Atualmente, ao ser entrevistada pelo Jornal de Jundiaí, em 28/1/2001, e questionada sobre como seria sua atuação hoje, responde: *“Ia ser um horror. Eu não iria aceitar a indisciplina”*. É favorável também ao ensino religioso e contrária à Educação Sexual. Para ela, *“o aluno não deve ficar sem resposta sobre este assunto, mas, não devemos levar estas coisas ao espírito da criança. Devemos fazer com que a criança brinque e seja feliz”*. Sobre o futuro da Educação disse: - *“...Tenho esperança. Para Deus nada é impossível”*. *“O que falta nas escolas é a disciplina, a religião e o amor à profissão. Magistério é sacerdócio, é sacrifício. O professor precisa despertar nos alunos o*

*interesse em aprender. Sem ele, não há a atenção do aluno. Sem atenção, não há aprendizagem. Para alfabetizar, duas matérias são importantes: desenho e música. Essas duas matérias introduzem à disciplina comportamental.”*

Nota: A professora Brandina faleceu no dia 16 de março de 2002.

**MERCEDES LADEIRA MARCHI**, nascida em 24 de setembro de 1925 na cidade de Jundiaí, Estado de São Paulo; filha caçula do casal Alcino Ladeira e Iracema Faber, esta última descendente de imigrantes alemães. Tem mais dois irmãos: Paulo e Maria Enid, também professora. Seu pai, nascido em Valinhos, era filho de um Diretor de Grupo Escolar de origem portuguesa, cujo nome foi dado a uma escola pública jurisdicionada à Diretoria de Ensino de Jundiaí – EE “Prof. Joaquim Antonio Ladeira”- no município de Louveira. O professor Joaquim Antonio Ladeira, avô paterno de Mercedes, nasceu em Campinas em 2 de maio de 1864 e, diplomado na Escola Normal de São Paulo em 26 de dezembro de 1889 trabalhou na área educacional até 1933. Ainda em 1892, o Governo Federal distinguiu-lhe o título de Major da Guarda Nacional. Em Campinas, juntamente com o Bispo D. Néri, fundou o Colégio Diocesano Nossa Senhora Auxiliadora por volta de 1897 e, logo em 1899, foi transferido para a cidade de Rio Claro, onde assumiu uma cadeira docente, sendo nomeado professor do Grupo Escolar Cel. Joaquim Sales. Em 1900, tornou-se diretor efetivo do mesmo grupo, tendo sido a primeira pessoa a ocupar o referido cargo, exercido também em Leme, no Grupo Escolar Augusto César em 1906. Transferiu-se para Jundiaí em 1907 para responder pela direção do Grupo Escolar Siqueira de Moraes, o primeiro Grupo Escolar Público de Jundiaí. Quando foi instituído o ensino noturno para adultos em 1924, o professor Joaquim Ladeira, juntamente com seus colegas Álvaro de Castro, Ornélio Teani e seu filho Amaury Ladeira, alfabetizaram muitas turmas de jovens. Durante a Revolução de 1924, como diretor e prestando serviço à causa, cedeu o prédio do Grupo Escolar Cel. Siqueira de Moraes para o exército usá-lo como hospital. De 1929 a 1930 exerceu, em comissão, o cargo de diretor do Grupo Escolar Conde do Parnaíba, voltando para o Grupo Escolar Cel. Siqueira de Moraes para se aposentar em

7/1/1931, após 41 anos de vida no trabalho educacional. A Revolução Constitucionalista de 1932 o traz de volta ao Grupo Escolar Conde do Parnaíba como voluntário. O professor Joaquim Antonio Ladeira, católico praticante, foi irmão do Santíssimo Sacramento e também, Vicentino, fundando, em Rio Claro, o Asilo dos Pobres, e em Jundiaí, a Conferência Vicentina de São Bento (entidades filantrópicas que existem até hoje), além de exercer a função de professor, no Seminário dos Salvatorianos e na Escola Normal Livre de Jundiaí. Fundou também, na Igreja São Bento de Jundiaí, o Catecismo e a “Escola Cantorum”. Seu oitavo filho, professor Adoniro Ladeira, também educador, tornou-se patrono de uma escola pública estadual do município de Jundiaí. O professor Joaquim Antonio Ladeira faleceu em 20/3/1933, em Jundiaí.

Já o avô materno de Mercedes, Henrique Faber, veio da Alemanha ao Brasil, bem mocinho, com a mãe já viúva, e com seu irmão Pedro Faber com condições financeiras para abrir uma indústria. Fundaram a Fundação Faber em Campinas, que, segundo Mercedes, teria sido uma das maiores na época e conhecida como a fundição da “viúva Faber e filhos”. O Banco onde fora guardado todo o dinheiro teria ido à falência, e teriam sido obrigados a fechar a fundição. Seu avô, Henrique Faber, veio a Jundiaí trabalhar na fundição da Companhia Paulista de Estrada de Ferro.

Tal como seu avô materno, o pai de Mercedes, Alcino Ladeira, nascido em Valinhos, e que estudou até o ginásio, exerceu as funções de Caixa e Pagador na mesma Companhia Paulista de Estrada de Ferro. A mãe de Mercedes, Iracema Faber Ladeira, nascida em Campinas, era professora primária e também trabalhou no Grupo Escolar Conde do Parnaíba como efetiva, de 1930 até sua morte em 1950, ainda em atividade. Dona Iracema e “seu” Alcino tiveram três filhos: Paulo, o mais velho, não se formou, apesar do

empenho dos pais; Maria Enid e Mercedes que tornaram-se professoras. Mercedes cursou a primeira série na escola particular Cesário Motta em Jundiaí. E depois foi transferida para o Grupo Escolar Conde do Parnaíba, concluindo o primário na escola onde sua mãe era professora e seu avô paterno era o diretor. Ao falar desses anos, Mercedes lembra-se do avô com saudade, enaltecendo sua atitude altruísta quando, em 1932, a teria acompanhado pelas ruas da cidade, batendo de porta em porta, arrecadando dinheiro e ouro em prol dos soldados paulistas. Os bens angariados, muitos dos quais acredita ela teriam sido conseguidos pelo prestígio pessoal de seu avô, teriam sido depositados em um banco. O secundário, de 4 anos e o Curso Normal, de 3 anos, Mercedes os fez entre 1937 a 1943 na Escola Normal Livre de Jundiaí. Suas leituras, durante os anos escolares, foram “O Tesouro da Juventude”, coleção de livros dos mais variados assuntos que ela e os irmãos teriam sido obrigados pela mãe a lerem diariamente; obras de Monteiro Lobato, Machado de Assis e José de Alencar; todos parte do acervo da biblioteca da família. Mercedes conta que seus pais receberam bem sua escolha em ser professora, formando-se em 1943; no entanto, revela-nos que sua grande paixão era a pintura, as artes, a porcelana e nos fala de seu desejo de poder ter cursado Belas Artes, em São Paulo. Mas não teria resistido à frase do pai que disse: *“filha minha não vai morar em São Paulo sozinha”* Ficou contente em se formar professora (mesmo que só tivesse começado a lecionar bem depois do nascimento de sua filha, Marta).

Depois de formada, Mercedes casou-se com Oswaldo Marchi, que durante 40 anos foi joalheiro em Jundiaí, e tiveram dois filhos: Marta, a primogênita, portadora de Síndrome de Down e João Henrique, formado em Medicina. Antes de ser nomeada efetiva, em 1951, para a Escola Rural da cidade de Vinhedo, Mercedes foi professora substituta no Grupo

Escolar Conde do Parnaíba. Os dias lá trabalhados permitiram-lhe escolher, na Secretaria de Educação do Estado, acompanhada pelo Delegado de Ensino, Prof. Arthur Chagas Jr., uma classe em uma cidade não muito distante de Jundiáí. Essa escola rural de Vinhedo ficava na Fazenda Santa Cândida, para onde viajava diariamente de trem, para depois pegar um “carro de praça” até a fazenda. Embora, essa verdadeira viagem consumisse todo o seu ganho como professora, Mercedes considerou positiva a experiência. Segundo ela, a função de professora substituta – que seria ficar à disposição das professoras efetivas, ora ajudando em uma classe, ora ajudando em outra, e só assumindo a classe na ausência da titular - deu-lhe “*um bom cabedal*” de experiência. Após ficar alguns anos na escola rural, Mercedes inscreveu-se no concurso de remoção, para o qual apresentou o tempo de docência, o percentual de aprovação e o índice de frequência de seus alunos. O bom resultado destes deu-lhe passagem para remover-se para uma classe da Escola do Bairro Jardim do Lago, recém-inaugurada, em Jundiáí, “*um prediozinho com apenas duas classes*”.

Posteriormente, inscreveu-se novamente para a remoção, pelos mesmos critérios anteriores e foi, então, para o Grupo Escolar Marcos Gasparian; após alguns anos, transferiu-se para o Grupo Escolar Conde do Parnaíba. Recordava-se de seu diário de classe que precisaria ser todo ornamentado, bonito, bem apresentável, porque era vistado pelo Diretor que conferia, com regularidade, as aulas dadas e os assuntos tratados no dia. Citou também as visitas periódicas do Delegado de Ensino que, ao visitar as classes, proferia “*palavras bonitas e de incentivo aos estudos*”. Os alunos, ao receberem essas visitas, teriam de se levantar em respeito e cantar o Hino do Conde de Parnaíba. A disciplina, neste período, segundo ela, seria maravilhosa, facilitando o ato de ensinar e, “*se vocês querem saber, no sítio era mais fácil ainda que na cidade, pois no sítio a criança é mais primorosa,*

*ela tem medo do professor; o professor é realmente uma autoridade. Agora, na cidade, a criança já é mais sabidinha. Eu gostei mais de lecionar na fazenda que na cidade*". Das reuniões, no início de cada mês, recorda-se que, no Conde do Parnaíba as aulas eram suspensas em todos os períodos e todos os professores, muito bem vestidos, teriam de comparecer a uma sala bem grande onde receberiam as informações passadas pelo diretor, principalmente aquelas que diziam respeito aos conteúdos das matérias, aos cantos a serem ensinados e às comemorações cívicas e festivas. Nas comemorações cívicas, como por exemplo, o 7 de Setembro, não havia aula, mas o dia seria comemorado dentro da escola, ocasião em que cantavam: o Hino Nacional, o Hino à Independência, o Hino da Proclamação da República e o Hino do Grupo Escolar com poesias declamadas pelas crianças, *"... acho que a criança crescia mais patriótica que hoje. É uma pena"*. Todas as normas sobre qualquer assunto eram distribuídas depois de datilografadas pelas funcionárias da secretaria. E tudo era rigorosamente dado e cumprido, dos assuntos ao horário, e nada poderia ser transferido, isto é, a "horinha" da aula de aritmética tinha de ser sempre a "horinha" da aula de aritmética e, assim por diante. Em decorrência desse rigor, e do que era estipulado para ser dado, as provas seriam elaboradas e dadas pelo diretor. Todas as classes receberiam provas com o mesmo conteúdo e, às vezes, havia queixas por parte das professoras argumentando que certos assuntos não teriam ainda sido abordados, ao que o diretor retrucava: *"mas eu determinei que tal assunto fosse dado, portanto considerado como dado"*. *"Tudo era mais apurado que hoje"*. Mercedes nos diz que, sempre, de 5 a 8 crianças repetiam de ano, e que só valeriam as notas dos exames finais, diferentemente do que se faz hoje em que há uma somatória de todas as atividades da criança durante o ano, promovendo uma aprovação em massa, sistema em relação ao qual

Mercedes se declara contrária. Ao ser perguntada se não se tratavam de outros assuntos que não os pedagógicos nas reuniões mensais, Mercedes falou das discussões sobre o ensino moral, social e cívico. Ressaltou o ensino das aulas de religião, em que cada classe receberia uma catequista, mandada pela igreja local. Para a alfabetização, usava a Cartilha Caminho Suave, da coleção Sodré e os alunos, após completá-la, recebiam o 1º livro de Leitura, também da mesma coleção, através de uma festa com a presença dos pais, *“o que marcava muito a criança”*. Além da docência, Mercedes trabalhou em ações filantrópicas. Idealizou a Feira da Amizade que, durante 30 anos, atendeu a 42 casas de caridade de Jundiaí. Mercedes faz questão de ressaltar ainda mais a importância do “Conde do Parnaíba” quando nos conta que, em 1934, por iniciativa do então prefeito, Dr. Antenor Soares Gandra, o grupo escolar sediou a 1ª Festa da Uva da Cidade de Jundiaí, recebendo pessoas do Brasil todo, inclusive o Presidente da República. *“São 90 anos de tradição no cenário cultural de Jundiaí e, sem dúvida, um orgulho para a cidade. Pelo Conde passaram as pessoas, naturalmente, os mais humildes, os mais pobres e os menos favorecidos pela inteligência, mas passaram também os nomes que se destacaram na história e cultura de Jundiaí, nas diversas profissões. É considerado, até hoje, um orgulho ir para lá, ser professora de lá, ou ter sido aluna de lá. Não houve outro ginásio (sic) que conseguisse ultrapassar em nome ou importância em transmissão de cultura para os seus alunos como o Conde do Parnaíba, (...) tendo também classes especiais para deficientes auditivos”*. Mercedes aposentou-se em 1951, com 30 anos de magistério.

**BRANCA PAULIELLO CONDE**, nascida em 27 de junho de 1927, em Jundiaí, Estado de São Paulo; filha caçula de José Antonio Pauliello e Izoldina Pauliello, teve apenas um irmão. Como acontecia na maioria das famílias de imigrantes italianos que vieram ao Brasil, seus avós paternos eram primos entre si. Logo após terem se casado na Itália, vieram para o Brasil, deixando lá propriedades para serem vendidas. Quando o dinheiro das propriedades chegou ao Brasil, seu avô já tinha falecido deixando os filhos bem pequenos (seu pai, José Antonio, tinha apenas 5 anos). Se a presença de amigos e parentes valeu para muitos imigrantes necessitados de solidariedade, para a família de Branca, esta teria sido fundamental. Sua avó, viúva, contou com o auxílio de compatriotas e familiares, que também vieram da Itália, para conseguir vencer e criar os filhos. Seus avós maternos eram brasileiros, mas não conheceu seu avô e pouco contato teve com a avó. Soube, através de sua mãe, que a avó enfrentou muitas dificuldades com a educação dos filhos, por isso sua mãe, Izoldina, cursou somente o primário. Seu pai, José Antonio, trabalhou como escriturário na Companhia Paulista de Estrada de Ferro e também no Instituto do Café em Campinas, como fiscal de fazendas. Este trabalho se deu no final da década de 20 e, em virtude da queda na venda do café, em 1929, e também devido a suas constantes viagens, deixou este serviço e ingressou no serviço público, aposentando-se como Diretor da Secretaria da Fazenda. Da sua infância, tem recordações agradáveis; fora nem farta nem precária. Moravam em casa própria e seu irmão teria feito parte de seus estudos na escola pública estadual Culto à Ciência, em Campinas. Segundo ela, muitas moças e moços de Jundiaí freqüentavam o Culto à Ciência, principalmente os filhos dos funcionários da Companhia Paulista de Estrada de Ferro, que recebiam passe livre para

viajarem de trem. Posteriormente, seu irmão ingressou no curso Normal, mas abandonou-o para cursar o secundário em comércio. Formou-se advogado, mas sempre trabalhou como bancário, aposentando-se como Diretor do Banco do Brasil.

Em 1933, Branca entrou no pré-primário em uma escola particular de freiras vicentinas – “Escola Paroquial Francisco Telles”- de onde saiu em 1934 para ingressar no curso primário do Grupo Escolar “Conde Parnaíba”. O ginásio e o curso Normal, Branca os fez na Escola Normal Livre de Jundiaí, uma escola particular. Lembrou-se que fez parte da 1ª Turma da Reforma Capanema, que reestruturou o sistema de ensino, transformando o ginásio em quatro séries. Durante o período escolar, suas lembranças mais marcantes estariam relacionadas com a leitura. Como seria uma boa leitora, a professora da 4ª série primária a teria escolhido para tomar conta da Biblioteca da escola como tesoureira, porque seu pai poderia orientá-la. A professora confiava-lhe o dinheiro para que adquirisse os livros na “loja de livros”. Recorda-se que os livros que mais comprava teriam sido os de Monteiro Lobato e os de “meninas, de mocinhas”, os quais também teria lido com assiduidade. A leitura dos livros era feita às quartas-feiras, quando os alunos eram dispensados meia hora mais cedo e todos iam à biblioteca. Foi escolhida também para ler o discurso no Cinqüentenário da morte do Conde do Parnaíba, ocasião em que a placa foi colocada na rua que recebeu seu nome. Esta cerimônia de homenagem teria reunido todos os alunos e professores, o prefeito e as autoridades, que, todos juntos, teriam saído de frente da escola e seguido a pé por três quadras até a referida rua. Lá, teria havido o discurso proferido pelo jornalista Junqueira Barbosa, que, da janela da primeira casa da rua, na parte mais alta, teria falado aos presentes sobre a importância do ilustre Conde do Parnaíba. Depois, teriam prosseguido todos juntos até o cemitério, onde sobre o túmulo do Conde do

Parnaíba, Branca, então com 10 anos, teria lido um discurso preparado pela professora. Na juventude, freqüentou o Gabinete de Leitura “Rui Barbosa”- biblioteca para associados, localizado (até hoje) no centro da cidade – onde conheceu e passou a ler os romances de José de Alencar, de Machado de Assis, e a publicação “Biblioteca das Moças”.

Formou-se professora primária em 1944, com 17 anos e foi lecionar como substituta na escola particular das irmãs vicentinas – Escola Paroquial de Vila Arens. Lembrou-se que a Irmã Suprema da escola teria feito um pedido ao prefeito, na época o Dr. Castilho, para que a professora fosse paga pela prefeitura, a exemplo de outras escolas de São Paulo. Ao ser atendida, esta classe teria sido dada, então, à Branca, que se torna professora municipal, permanecendo ali por 5 anos. Ingressou na rede pública estadual com a transformação da escola municipal do Educandário Nossa Senhora do Desterro, onde lecionava, então, em escola estadual, em 1950. Não havia concurso de provas e sua classificação foi feita por nota e tempo de magistério. Chegou ao Grupo Escolar “Conde do Parnaíba” em 1955, permutando com a Professora Anna Rita Lüdke, até 1962. Foi auxiliar de diretor de 1962 a 1983 e aposentou-se neste cargo em 15 de outubro de 1983. Apesar de ter lecionado 18 anos (menos tempo do que ficou como assistente de diretor), ressaltou que “*gostava mesmo era de ser professora*”. Conta-nos que, ao chegar ao Conde, estranhou um pouco a estrutura da escola, pois vinha de escolas religiosas “*onde a disciplina era muito rígida*”. O professor do Conde não teria autonomia e deveria dar as aulas conforme orientações do Diretor e seguindo o programa elaborado pelo Estado. Quando solicitado, o professor enviaria problemas e exercícios para o Diretor a fim de que este elaborasse as provas. Os registros seriam elaborados mensalmente, o calendário seguido rigorosamente e as presenças lançadas diariamente. “*Naquela época muito se escutava, nada se discutia*”.

As reuniões eram realizadas aos sábados e as professoras lá compareciam para receberem instruções quanto aos procedimentos pedagógicos e burocráticos. Em 1972, com as três filhas já crescidas, resolveu voltar a estudar e cursou Pedagogia, formando-se em 1974.

**ESTELAMARIS LÜDKE DE OLIVEIRA**, nascida em 22 de maio de 1933, na cidade de Campinas – São Paulo, é primogênita do casal Alexandre João Lüdke e Anna Rita Alves de Lüdke. Tem somente uma irmã, Emengarda, conhecida no meio acadêmico como Menga Lüdke, professora universitária e pesquisadora. Seu pai, filho de poloneses, nascido em Jundiaí, era contador e chefe de Departamento Pessoal da Companhia Paulista da Estrada de Ferro, mesmo local onde seu avô paterno trabalhara como ferreiro. Toda a família gostava muito de música; seu pai e seu avô tocavam violino. Ainda jovem, seu pai, Alexandre João, mudou-se para Rio Claro com os pais e toda a família, permanecendo lá por alguns anos. Depois voltou para Jundiaí para trabalhar na Companhia Paulista de Estrada de Ferro e teria ficado morando num hotel onde teria conhecido Anna Rita, que também morava no hotel. Morreu aos 48 anos. Sua mãe, Anna Rita, filha de um fazendeiro português de Botucatu, estava em Jundiaí para lecionar. Em Botucatu, Anna Rita estudou no Colégio dos Anjos, das Irmãs Marcelinas, onde teria ficado em regime de semi-internato. Posteriormente, fez o Curso Normal em Botucatu, formando-se em 1918, juntamente com seu colega de classe, José Arthur Chagas Júnior, que também veio para Jundiaí e ocupou o cargo de Delegado de Ensino. Depois do Normal, Anna Rita cursou a Faculdade de Higiene da Universidade de São Paulo, formando-se em Educação Sanitária em 1928. Em 1930, vem para Jundiaí para trabalhar na antiga Caixa de Pensões da Companhia Paulista de Estrada de Ferro, como Educadora Sanitária. Estelamaris Lüdke de Oliveira conta que, quando sua mãe Anna Rita formou-se na Escola Normal em 1918, seu avô não teria permitido que ela lecionasse imediatamente, obrigando-a a aprender todos os afazeres domésticos (cozinhar, lavar, passar, bordar, etc) durante um ano. Depois desse

aprendizado doméstico, é que Anna Rita teria podido iniciar sua carreira de professora, lecionando aqui e ali nas redondezas de Botucatu. Veio para Jundiaí após ter terminado a faculdade e, juntamente com o cargo na Companhia Paulista de Educadora Sanitária, ela também lecionou no Grupo Escolar Conde do Parnaíba. Ao deixar o cargo na Companhia Paulista, Anna Rita exerceu durante anos o cargo de Educadora Sanitária Escolar. Lecionou Prática de Ensino na Antiga Escola Normal “Álvares de Azevedo” e, quando esta tornou-se oficial, lecionou Biologia também. Durante a Revolução Constitucionalista de 1932, trabalhou nos hospitais improvisados. Católica fervorosa, Anna Rita sempre trabalhou em obras de benemerência da Igreja e foi destacada associada da “mães cristãs” e da “Associação da Boa Vontade”, entidade para a qual trabalhou em prol da Casa da Criança local. Faleceu em 1960. Em 13/12/1974, a cidade prestou-lhe uma homenagem ao dar seu nome ao Ginásio Estadual da Vila Alvorada, que passou a se chamar EEPG “Profª Anna Rita Alves Lüdke” e, a partir de 1996, em virtude da municipalização, passou a EMEF “Profª Anna Rita Alves Lüdke”. Estelamaris fez o curso primário no Grupo Escolar Conde do Parnaíba de 1941 a 1944. Posteriormente, transferiu-se para o Instituto de Educação Experimental de Jundiaí onde cursou o ginásio (1945-1948) e o Normal. Formou-se professora em 1951. Durante o curso Normal, teve aulas de Prática de Ensino, com sua mãe, Anna Rita. Durante a entrevista, enfatizou que foi com sua mãe que aprendeu a respeitar as crianças, pois ela dizia que respeitando-as, o professor seria respeitado. Aprendeu também a preparar aula, a fazer diário (como disse ela, “*tudo maravilhoso, lindo, desenhado...*”). Seus primeiros contatos com a leitura teriam sido feitos através dos livros que sua mãe lia para ela e a irmã. Recordou-se que ela lhes contava muitas histórias e sempre ouviam uma tia declamar as poesias de Castro Alves. O primeiro livro que ela leu

integralmente foi “O Corcunda de Notre Dame”, durante umas férias passadas na casa do avô. Depois deste, leu as obras de Eça de Queiroz, Machado de Assis, José de Alencar e a coleção Memórias de um Médico. Considera-se até hoje uma grande leitora. Estudou piano por dois anos, interrompendo os estudos após o falecimento do pai; e cantou no coral da Igreja, sendo membro do “Movimento da Cruzada”, na igreja de São Bento, em Jundiáí. Casou-se aos 20 anos, depois de formada, e teve sete filhos: quatro homens e três mulheres. Iniciou sua carreira no Grupo Escolar Conde do Parnaíba como professora substituta e depois lecionou em escolas rurais: Tijuco Preto e Fazenda Santa Terezinha, ambas em Jundiáí. Recordou-se que andou muito de charrete para ir da estrada, onde o ônibus a deixava até à fazenda. A charrete teria sido fornecida pelo dono da fazenda. Teria sido na escola desta fazenda que se efetivou como professora após prestar um concurso de provas. Para ela, uma experiência significativa deste período, foi ensinar uma surda e muda a escrever e a contar (segundo ela, “*esta experiência me mostrou que todos podem aprender, independente de sua deficiência*”). Lecionou também em outras escolas da cidade, tendo passado pela Escola da Vila Lacerda, Casa da Criança e Escola da Argos. Depois de alguns anos (1965), é removida para o Grupo Escolar “Conde do Parnaíba” como professora primária efetiva. Do seu período de substituta efetiva, recordou-se mais da professora Joaquina, que lhe permitia assistir às aulas. Para Estelamaris, ela teria sido muito boa, tinha muito “jeito” com as crianças, sabia tratá-las bem: “*não gritava, não batia, rezava muito, era devota*”. Ainda deste período, tem lembranças das provas elaboradas pelo Diretor da Escola, o que gerava medo entre as professoras; pois, dependendo do Diretor, as provas poderiam dificultar o exame e levar à reprovação de alguns alunos. Estelamaris diz que se arrependeu dos poucos alunos que reprovou, porque percebia que não aprenderiam nada

diferente no ano seguinte. Como considerava a música um elementantíssimo para a aprendizagem, Estelamaris gostava muito de “*ensinar cantando*”. Recordou-se que as normas e programas seriam estabelecidos pelos órgãos centrais e repassados em reuniões pelo Diretor da Escola. Apesar do medo que tinha do diretor, dava sempre um “jeitinho” de ensinar o que considerava importante. No entanto, os programas teriam ficado ainda mais determinados com a Lei 5692/71, que estabeleceu uma seqüência rígida dos assuntos a serem tratados mês a mês. A função de substituta, explica Estelamaris, seria ficar à disposição do professor durante todo o período. Cumpria obrigatoriamente 1/3 do período em sala de aula com o professor, e o restante do período passava na sala de reuniões, onde conversavam, bordavam, liam, para passar o tempo. Esses dias seriam convertidos em pontos, e “rezavam” para o professor titular faltar pois só assim esse dia seria remunerado. Para ela, os pontos dos dias como substituta seriam somados e juntados à nota da prova do concurso, o que lhe permitiria uma classificação para concurso de efetivação. Quanto à questão da disciplina, considerava as crianças irrequietas, “*nem pensar que eram malcriadas...*” “*sabe que achei um único aluno malcriado em toda a minha vida, Graças a Deus! ... que ficou tão envergonhado das bobagens que falou que pediu desculpas...*” “*porque a gente se dedicava, né, e não dava margem a má-criação*”. Diante da posição sobre disciplina, Estelamaris confirma sua crença de que a Filosofia seria exatamente importante para a Educação, pois “*ela faz pensar*”. Sobre as artes cinematográficas, Estelamaris disse que freqüentava muito as salas de cinema e se lembra até hoje de muitos dos filmes aos quais assistiu. Como professora, aposentou-se em 1985, depois de exercer também a função de assistente de diretor.

**DAISY DUARTE MARRETE**, primogênita do casal Lourival Miranda Duarte e Rosalina Francisca Miranda; nascida em 28 de janeiro de 1936, na cidade de Jundiáí, Estado de São Paulo. Com o primário completo, seu pai, era ferroviário, da Companhia Paulista de Estrada de Ferro, exercendo a profissão de ajustador eletricista, e seu hobby seria o cinema. Segundo Daisy, a adoração do pai pelo cinema levava-o a freqüentá-lo todas as noites, com a mulher e as filhas, a ponto de as pessoas pensarem que ele era funcionário do cinema. Sua mãe, Rosalina, também com o primário completo, cuidava dos afazeres da casa e das duas filhas, e costurava para ajudar no orçamento da casa. Quanto aos seus avós, lembra-se mais dos maternos, descendentes de italianos. Seu avô materno trabalhava na “Indústria Elequeiroz” e faleceu muito jovem. O avô paterno também faleceu antes de seu nascimento. Conviveu com a avó e a bisavó paternas. Ambas moravam em sua casa. Guarda grandes lembranças da sua bisavó, Cecília, que a ensinou a ler as horas e a fazer crochê, e foi quem a levou à escola no primeiro dia de aula. A imagem presente seria de uma senhora sempre de preto com vestido longo e que sempre lhe dizia: *“eu quero que você seja professora porque vão te chamar de Dona Daisy”*. (...) *“Ser professora é muito importante”*. Cresceu, então, pensando em ser professora, e nunca cogitou em ser outra coisa, considerando que o melhor que havia na cidade para uma mulher era o Curso Normal, e considerando também que jamais seus pais iriam permitir que saísse da cidade para estudar outra coisa. Sua irmã também formou-se professora. Daisy recorda-se de uma infância feliz, numa casa nas proximidades do centro da cidade, com um grande quintal, e muitas amigas com as quais mantém amizade até hoje. Iniciou seus estudos em 1943, no Grupo Escolar Conde do Parnaíba, até a 4ª série primária. O ginásio (1947-1950) e o Curso

Normal (1951-1953) foram feitos no Instituto de Educação Experimental de Jundiaí. A Escola Normal, segundo Daisy, ficava na “casa dos Três Coqueiros”, na esquina da Rua Padroeira com a rua Barão de Jundiaí. Lembra-se bem da professora de Psicologia e da professora de Trabalhos Manuais, Marines Simões, exigente, e que reprovava por causa da não habilidade. Durante os anos escolares, leu vários livros e cita, principalmente, os da “Biblioteca das Moças”, as obras de Machado de Assis, e as de Monteiro Lobato. Considerava essas leituras muito importantes, pois, como professora, sempre quis ensinar aos alunos mais do que estava nos livros didáticos; queria que eles tivessem uma visão maior dos fatos e das coisas, e sempre buscava nos livros, principalmente, na “Biblioteca das Moças”, textos para as suas aulas. Ingressou na profissão docente em 1955, como professora substituta, no Grupo Escolar Pedro de Oliveira, em Jundiaí, e em 1956, no “Conde do Parnaíba”. Em 1957 foi nomeada professora efetiva para a Escola Mista do Bairro Bonsenso, zona rural da cidade de Rinópolis, numa classificação que levou em conta sua nota de diploma e os pontos adquiridos como professora substituta. Lá permaneceu durante 2 anos letivos. Seu pai e um amigo da família, o Sr. Mário, a acompanharam até Rinópolis e a acomodaram em um hotel. Sua mãe ficou um tempo com ela, mas não agüentou nem uma semana, ficando desesperada de ver assim “*tanta penúria*”, ... “*era um horror*”. Daisy nos conta que, para chegar à escola da fazenda, tomava um ônibus até certo ponto, e daí, atravessava a pé um pasto até a escola, e fazia o inverso no final da tarde. Depois contratava um charreteiro que a levava e trazia. Morou também numa casa da fazenda com outras professoras. Devido a região ser muito quente, a “turma” tomava banho diariamente para a perplexidade dos habitantes do sítio, “*um absurdo mulher tomar banho todos os dias*”. Segundo ela, o banho seria de bacia. Daisy desabafa que “*teria a melhor*

*época da vida e a gente perdeu assim nesse sofrimento. Na hora, a gente não pensa, né?”, quer dizer, “na hora a gente não pensa, nunca fui de pensar na situação como está, se tá boa, se não tá, tem que pensar em frente, com um pouco de tempo, né, mas que foi sacrifício foi”. Quanto ao salário diz que “era bom, era bom mesmo, mas também não era muita coisa viu?”. Foi removida para o Grupo Escolar Francisco Derosa, no ano seguinte, na cidade de Franco da Rocha, onde moraria em casa de sítio, de barro, de chão batido, “horrrível, horrrível”. Daisy relata que, quando trabalhou na zona rural, as reuniões teriam sido feitas uma vez por mês no Grupo Escolar da cidade pelo diretor ou inspetor, quando, também, receberiam o pagamento, e seriam dispensadas de dar aula nesse dia. Posteriormente, teria sido removida para uma escola na cidade de Jundiaí – Grupo Escolar da Vila Hortolândia, onde teria trabalhado com classe anexada, isto é, 3º e 4º anos juntos. Esse tipo de trabalho – mais de uma série na mesma sala de aula - conferia ao professor uma pontuação diferenciada – um ponto e meio – para cada aluno que fosse aprovado. Então, “eu fiz uma infinidade de pontos porque passei na frente de colegas que tinham mais tempo de serviço. Por esse motivo, eu cheguei lá”. Esse “lá” a que Daisy se refere era o “Conde de Parnaíba”. Para Daisy, o Conde de Parnaíba era “assim, vamos dizer, na época um grupo muito selecionado, quem dava aula aí”... “e eu era jovem, e as pessoas que estavam lá era porque o marido era funcionário, ou então tinham mais idade, fui bem recebida”. Quanto às reuniões do Conde, Daisy nos conta que eram feitas lá mesmo pelo diretor, e que havia um programa da secretaria da educação, que deveria ser cumprido. Confessa que a única coisa ruim, acontecida no “Conde”, foi quando veio a tal da LDB, “e então a ‘Dona Estela’ (sic) impôs uma série de coisas assim ...falando ... isto aqui não presta, ... tem que pôr isso ... às vezes não é bem assim”, diz Daisy – “não se consegue*

*mudar essa cabeça assim de repente ... então, foi difícil*". Gostava de dar aulas. Casou-se em 1967 e teve 3 filhos. Em 1972 cursaria Pedagogia, concluído em 1975. Antes de se aposentar em 1987, por tempo de serviço, assumiu a função de Diretora substituta na Escola da Vila Hortolândia.

**MARLY JOSÉ OLIVEIRA ZNYSLOVOSKI**, nascida em Jundiaí, São Paulo, em dezenove de fevereiro de 1936, de Aurélio Oliveira e Ignez Poli Oliveira; teve apenas um irmão dez anos mais novo que ela, engenheiro agrônomo, falecido aos 48 anos de idade. Seu pai, Aurélio, nascido em Jundiaí, tinha nível secundário, e exerceu a profissão de ferroviário/chefe dos conferentes na antiga Companhia Paulista de Estrada de Ferro. Os avós paternos de Marly foram Porfírio de Oliveira, brasileiro, descendente de portugueses, cursou o nível primário, e também era ferroviário da mesma Companhia Paulista; e Magdalena Fraga Rolim de Oliveira, brasileira, descendente de franceses; frequentou um pouco a escola e cuidava dos afazeres domésticos. Sua mãe, Ignez Poli de Oliveira, brasileira, nascida em São Paulo, tinha o curso primário e trabalhava como pespontadeira em uma fábrica de calçados em Jundiaí. O pai de Ignez Poli eram Caetano Poli, descendente de italianos, nascido em Jundiaí, sabia ler e escrever, era um marceneiro que, entre outras obras, fez a porta entalhada da Catedral Nossa Senhora do Desterro de Jundiaí; e Julia Buscato Poli, brasileira, filha de italianos, proprietários de um sítio (onde hoje se encontra o Carrefour de Jundiaí), a qual, segundo Marly, *“frequentou um pouco a escola, o suficiente para saber escrever e ler, e que gostava muito de ler jornal”*. Marly iniciou sua escolaridade em 1942 aos seis anos quando entrou na pré-escola da Escola Paroquial Francisco Telles, das irmãs vicentinas, e seguiu até a conclusão do 4º Ano Primário em 1946. Deste período recorda-se das professoras, que eram Freiras, destacando que todas foram boas, exceto um que era *“megera”*, e que ameaçava quem não se comportasse de ficar no *“quarto escuro, onde lá, ia ver o diabo”*; lembra-se também que deviam rezar quatro vezes no período de aula: na entrada, na saída para o recreio, na entrada após o

recreio, e no final do período, “além do “dinheirinho” para o Menino Jesus.”. A vida para ela nesse período era brincar e ir para a escola e ter notas boas; e para os pais, que diziam: “aqui professor sempre tem razão; não quero nem saber, o que eu quero é nota boa”. Após a conclusão do primário, Marly fez um ano de Admissão – preparatório ao Ginásio, em 1947, com dois professores particulares (Matemática, professor Pedro Pessini; e Português, professor Alcides de Oliveira). Ingressou no ginásio em 1948, na escola (estadual pública) “Escola Normal de Jundiaí”; tendo sido reprovada na 3ª série, concluiu o curso em 1952. Passou automaticamente para o curso normal na mesma escola, e o cursou de 1953 a 1955, formando-se professora, muito embora seu desejo fosse ser concertista de piano. Marly começou a estudar piano com professor particular logo depois que se alfabetizou, mas, aos doze anos, quando deveria ir ao conservatório, não o pôde fazer por questões financeiras da família: o piano era o caro demais para ser adquirido; continuou, então, só com as aulas particulares. Enquanto estudante do curso normal, Marly foi aluna tida como “rebelde” e sempre constava da lista “negra” da diretora. Segundo Marly a “rebeldia” era, na verdade, “atitudes reivindicatórias”.

Em 1956, Marly ingressou na carreira do Magistério como professora substituta efetiva no “Conde do Parnaíba”; e em 1957, fez o curso de aperfeiçoamento no Instituto de Educação Experimental de Jundiaí (ex-Escola Normal de Jundiaí) certificando-se em Administração Escolar. No ano seguinte, em agosto de 1958, foi nomeada efetiva para a escola rural, 2ª Escola Mista do Bairro Cascatinha, em Rinópolis, no interior do Estado de São Paulo, onde permaneceu por 7 meses. A nota obtida no curso normal, o certificado do curso de aperfeiçoamento e os 2 anos de professora substituta efetiva deram-lhe os pontos necessários para ser nomeada professora efetiva. Sua ida de trem para Rinópolis como

professora efetiva foi acompanhada pela mãe, noivo (hoje marido) e o irmão, que retornaram ao vê-la estabelecida no único hotel da cidade. Dois dos quartos do hotel eram divididos entre Marly e mais cinco colegas professoras de Jundiaí, além de uma de Itapira e outra de Rio Claro, sem nenhum conforto e um banheiro coletivo a todos os hóspedes; no entanto, a *“liberdade adquirida”* suplantou todas as dificuldades: *“foi aí que eu percebi o que era importante na minha vida ... era ser livre, independente do noivo (hoje meu marido), da mãe e do pai, e é o que gosto até hoje”*. Marly lembra-se que ao receber o primeiro pagamento *“era tanto que”* pagou o charreteiro, o hotel, comprou vários tecidos, deu dinheiro para o pai e irmão, e foi a São Paulo comprar bolsas, luvas, sapatos, roupas para si e para a mãe, *“tudo combinando”*, e ainda sobrou parte do pagamento. Não se lembra da moeda corrente da época, mas diz que ganhava tanto quanto um Juiz de Direito na época, e observa que hoje *“um professor ganha tanto quanto um porteiro da Duratex”*(tradicional indústria de Jundiaí). A vida profissional em Rinópolis consistia em lecionar um período do dia e passar o outro período preparando aula, lavando roupa e cuidando da vida pessoal. As professoras eram bem quistas e convidadas para todos os eventos sociais da cidade, e Marly foi eleita *“Professora Rainha da Cidade”* em um deles. Ao ingressar como professora efetiva assumiu uma classe de 1º ano e ao final do ano letivo *“aprovou apenas dois ou três alunos”*... considerando-se uma *“péssima professora; com a cabeça cheia de teoria, sem nenhuma prática”*. A partir de então, nunca mais quis lecionar para um 1º ano. No ano seguinte pegou uma classe anexada de 2º e 3º anos juntos. Relata que as aulas eram preparadas semanalmente, seguindo a orientação do diretor, e conforme o conteúdo estabelecido pelo estado, e eram fiscalizadas pelo inspetor de ensino que comparecia sem avisar. Durante este período, casou-se com seu noivo, um funcionário

público federal que atuava em Franco da Rocha e, pela legislação vigente, foi removida para esta cidade por união de cônjuges. Do Grupo Escolar Ramos de Azevedo em Franco da Rocha para o Grupo Escolar Conde do Parnaíba de Jundiaí, em 1960, “*num pulo gigantesco, pois ninguém lecionava no Conde como efetiva com 22 ou 23 anos*”, Marly se torna, segundo ela, “*a condessa mais nova*”. Em decorrência da reorganização da rede física imposta por uma legislação estadual, em 1975, Marly é transferida para o Ginásio Estadual Dr. José Romeiro Pereira, onde ficou por três anos, retornando ao Conde para aí se aposentar em 1983. Muito embora Marly pudesse ter escolhido outras séries, ela nos diz que ficou lecionando sempre para a segunda série, por 28 anos, tornando-se, segundo ela, “*uma técnica*”, o que a fez produzir um verdadeiro fichário de aulas e anotações que ela utilizou durante todos esses anos. Marly observa que começou a sentir uma deteriorização na educação escolar a partir da união da primeira à oitava série, tanto em qualidade como na remuneração do professor. Ressaltou também que o relacionamento dos professores do Conde estendia-se para além da escola, marcado por jantares, festas e reuniões sociais, perdurando até hoje os laços de amizade. Após um ano de aposentadoria, retorna às salas de aula como professora da 4ª série da escola particular “Escolas Padre Anchieta”, onde está até hoje. E, por exigência da Lei de Diretrizes e Bases 9394/96, promulgada em 20 de dezembro de 1996<sup>(\*)</sup>, ingressou na Faculdade de educação Padre Anchieta, no curso de Pedagogia em 2001, com 65 anos de idade, devendo formar-se em 2004, com 68 anos.

---

<sup>(\*)</sup> Marly se referiu aqui sobre o que estabelece a L.D.B. em seu artigo 62 sobre a formação de docentes para atuar nas séries iniciais da educação básica, ou seja, que os professores dessas séries deverão ter curso superior. Diz ela que foi orientada pela direção da escola para ingressar na Faculdade e, desta forma, adquirir a titulação que poderá ser exigida a partir de 2007.