

## A formação de professoras primárias paulistas e o ajustamento ao cargo em biografias comparadas (1930-1980)

*Diva Otero Pavan\**

### Resumo

O artigo tem por objetivo mostrar o que marcou a vida de professoras primárias paulistas entre 1930-1980 – 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. O interesse neste estudo 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.

*Palavras-chave:* Professoras primárias; Ajustamento ao cargo; Biografias.

### The graduation of São Paulo's primary teachers and occupation's adjusting in compared biographies (1930-1980)

### Abstract

The article aims at showing what marked São Paulo primary teachers' life between 1930-1980 – and their relationship with the school and the family where they came from, as well as demonstrating willingnesses that were behind of wanting to be a teacher. The interest in this study is to describe these women adjusting to primary teacher's occupation, showing that, making themselves teachers, they were “making” the occupation, or rather, creating and recreating the occupation.

*Keywords:* Primary teachers; Occupations' adjusting; Biographies.

### Introdução

Este artigo tem por objetivo mostrar o que marcou a vida de seis mulheres – professoras primárias entre 1930-1980 – 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.

Procuo discutir como, no exercício da docência, elas foram sujeitando-se, submetendo-se e aceitando as regras inerentes ao cargo para poder se manter nele. Por esta razão, meu interesse neste estudo 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 se apropriarem do cargo, elas atribuíram vida e significado a ele, dando o impulso necessário aos projetos nacionais da educação.

Procuo entender como a escola se apropriou dessas mulheres e como essas mulheres se apropriaram

da escola. Isso foi feito analisando a metáfora, utilizada por elas, da escola como um “segundo lar” e os discursos oficiais que repetiam.

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

A idéia de desenvolver esta pesquisa veio da foto a seguir, tirada durante as comemorações do cinquentenário do Grupo Escolar Conde de Parnaíba, em 1956. Ela retrata o corpo de professores da escola nessa época: dois homens num conjunto de trinta e dois professores. A expressiva presença das mulheres atraiu-me para a necessidade da reescrita da história desta profissão.

\* Endereço para correspondência:  
E-mail: dpavan@anchieta.br



Fonte: Arquivo da escola. Data: 16.8.1956.

Figura 1

Apesar das limitações técnicas, a foto, para a qual evidentemente os fotografados fizeram pose, indica 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 esses 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 uma certa disposição. 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>1</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>2</sup> Três delas me negaram a 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 desse 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”.

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

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 essa 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. Essa relação com os alunos – a relação pedagógica – é realizada no interior do espaço físico da escola, afastada dos lugares onde executam as demais atividades sociais, e efetua-se dentro de um tempo específico, definido pelo calendário escolar.<sup>3</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. 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 dessa separação escolar e que o torna dependente de um universo de regras, de crenças e de papéis próprios.<sup>4</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>5</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 estudo 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. Procuo demonstrar aqui como, no exercício da docência, elas foram se sujeitando, submetendo-se e aceitando as regras inerentes ao cargo para poderem se manter nele.

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 trajetória que resulta da relação mantida com esta história institucional.<sup>6</sup>

### **Trajétórias 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, período em que o Brasil vivenciou transformações políticas, econômicas e sociais profundas, com efeitos bastante significativos para a área escolar.

Os dados biográficos mostram a diferença inicial entre as professoras, ao situar Brandina dentro de uma família de posição social elevada, mesmo que economicamente decadente (decadência Pentecoste, pai proprietário de terras sem grande expressão econômica). Os dados indicam também que todas as demais estavam envolvidas em atividades de trabalho qualificadas e respeitadas na época, embora os pais não fossem proprietários. 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>7</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 as biografias é que o ingresso no serviço público e no setor ferroviário defendeu essas famílias do declínio econômico, garantindo-lhes 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 Jundiá, 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. Isso lhes assegurava condições econômicas estáveis para possibilitar o envio das filhas às 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 1950, 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 em meio ao declínio econômico, ou de ascensão social, num período em que a iniciação das mulheres solteiras era economicamente difícil. Para essas 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 proprietários 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, pespontadeiras. Isso 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*

**Brandina Penteado Ladeira** nasceu em 13 de agosto de 1912, no município de Santana do Parnaíba, Estado de São Paulo. É a sétima dos 12 filhos do casal Pedro Celestino Penteado e Getúlia Dolores Fonseca Penteado. 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 Penteado, proprietário de terra. “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. 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, doadas à Prefeitura do Município de Santana do Parnaíba. Em 1924, a família mudou-se para Jundiá, em decorrência de problemas enfrentados com a lavoura e com os altos impostos. Inicialmente moraram em uma casa de taipa, no centro da cidade, local onde, posteriormente, foi construído um prédio de apartamentos pela família Penteado. Nesse ano, Brandina ingressou 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 Traviú, em Jundiá, 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.

*na minha vida [...] era ser livre, independente do noivo, da minha mãe, do meu pai, e é o que gosto até hoje.*

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 jovens da época, um caso de harmonia preestabelecida 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 em suas aprendizagens intelectuais e, em especial, pela sua formação escolar.

Os dados apresentam outros aspectos significativos para a compreensão dessa afirmação.

Brandina, por exemplo, que situei como um modelo separado das demais, era a sétima dos 12 filhos do casal e a única mulher a freqüentar a escola. Cursou o secundário e formou-se normalista.

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 banco, 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 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 uma irmã, conhecida nos meios acadêmicos como Menga Lüdke, que é professora e pesquisadora na Universidade do Rio de Janeiro. Daisy também tem uma irmã mais nova, formada pela Escola Normal e que 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 Penteadó, as demais investiram na educação escolar dos filhos, e que as mulheres dessas famílias seguiram a mesma profissão – professora –, o que confirma os resultados 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.

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. 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, em casas espaçosas e 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.

*Horizontes*, v. 25, n. 1, p. 17-36, jan./jun. 2007

**Branca Paulielo Conde** nasceu em 27 de junho de 1927, em Jundiá. 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 Jundiá, uma escola particular. 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. Era remunerada pela Prefeitura, tendo se tornado professora municipal, permanecendo ali por 5 anos. Ingressou na rede pública estadual em 1950, com a transformação da escola municipal do Educandário Nossa Senhora do Desterro, onde lecionava, em escola estadual. Chegou ao Grupo Escolar Conde do Parnaíba em 1955, permutando com a professora Anna Rita Lüdke. 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.

Embora saibamos que o tipo e os anos de escolaridade constituem importantes elementos de distinção social, sabemos também que não podem ser vistos separadamente dos demais elementos que configuram a situação sociocultural 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 por quase toda a vida profissional.

Isso 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 em face da escola,<sup>8</sup> no caso específico uma escola que estava sendo implantada de acordo com a ordem pública vigente na época.

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 anteriormente vinculado ao magistério, 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 o 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

**Mercedes Ladeira Marchi** nasceu em 24 de setembro de 1925, na cidade de Jundiá, estado de São Paulo. É a filha caçula do casal Alcino Ladeira e Iracema Faber, que tiveram outros dois filhos: Paulo, que estudou até o secundário, e Maria Enid, também professora. “Seu” Alcino era filho de descendentes portugueses e o pai foi professor e diretor de escola pública e trabalhou na educação durante toda a sua vida profissional. Recebeu também do Governo Federal o título de major da Guarda Nacional. Trabalhou como voluntário durante toda a Revolução Constitucionalista de 1932 e dedicou-se às atividades filantrópicas no Asilo dos Pobres, quando morava em Rio Claro, e à Conferência Vicentina de São Bento, em Jundiá. Alcino estudou até o secundário e trabalhou na Companhia Paulista de Estradas de Ferro, exercendo as funções de caixa e pagador. 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 Jundiá trabalhar na Companhia Paulista de Estrada de Ferro. Iracema 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 Jundiá, 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 os fez entre os anos de 1937 e 1943 na Escola Normal Livre de Jundiá. Depois de formada professora, Mercedes casou-se com Oswaldo Marchi – joalheiro na cidade de Jundiá 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 sete 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 Jundiá, removendo-se posteriormente para o Grupo Escolar Marcos Gaspariam. Transferiu-se depois para o Grupo Escolar Conde do Parnaíba, onde aposentou-se em 1984.

constar, entre outros. Sabiam também das dificuldades enfrentadas por suas mães quanto à escolha da profissão. 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, essas famílias conheceram as dificuldades dos deslocamentos geográficos. As seis professoras entrevistadas pertencem a famílias de imigrantes. Mercedes é descendente de alemães; Branca, por sua vez, soube informar somente sua ascendência 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 Jundiá.

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 de educadora sanitária escolar da Delegacia de Ensino de Jundiá. Percorreu também outras escolas para chegar ao Grupo Escolar Conde do Parnaíba. Trabalhou ainda no Curso Normal, no Instituto de Educação de Jundiá, lecionando 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 ela, quando uma escola pública de Jundiá 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 ensino. Ele se tornara 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, tomando-se, em 1900, diretor efetivo desse Grupo. Em Jundiá 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 Jundiá. Tal como a mãe de Estelamaris, uma escola jurisdicionada à Diretoria de Ensino de Jundiá recebeu seu nome – EE “Prof. Joaquim Antonio Ladeira” – no município de Louveira. Mercedes vivenciou também a trajetória de sua mãe – Iracema – e de mais dois tios – Amauri e Adoniro – como professores. Teve oportunidade de assistir, mais de uma vez, a um membro da família sendo homenageado. Além do avô, mais um membro de sua família, um tio, empresta o nome a uma escola da DE de Jundiá – a EE “Prof. Adoniro Ladeira”.

*Horizontes*, v. 25, n. 1, p. 17-36, jan./jun. 2007

**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 Jundiá, 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. Alexandre faleceu com apenas 48 anos de idade. A mãe de Estelamaris 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. Cursou ainda a Faculdade de Higiene da Universidade de São Paulo, formando-se em Educação Sanitária em 1928. Em 1930 veio para Jundiá 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. Participou também de 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 treze de dezembro de 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 Jundiá. 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 Jundiá. Foi nessa escola da fazenda que efetivou-se como professora, em 1962, 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. Em 1965, foi 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.

Quanto ao nível de escolaridade das mães, as de Mercedes e Estelamaris possuíam um nível mais elevado, como pode ser visto em suas biografias. 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 seu gosto 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>9</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 a obras às quais tinham acesso as moças de cidade do interior, em especial a célebre Coleção Biblioteca das Moças.<sup>10</sup> Mas também citaram Machado de Assis, Eça de Queiroz, José de Alencar, entre outros.<sup>11</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>12</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 envidescia minha entrevistada:

[...] *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 Jundiaby tem de mais fino, de mais intellectual.* (Figueiredo, J. B.; Pontes, Alceu. *Anuário de Jundiaby*, Jundiaby, SP: Typographia A Comarca, 1928, anno I, n. 1, p. 25-26)

Mas para freqüentá-lo, Branca precisava pagar uma mensalidade, já que essa instituição sempre foi de caráter privado e mantida com o pagamento de mensalidades por parte dos sócios. Associar-se ao Gabinete não era para qualquer família, nessa 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 que era garantido pela família de funcionários públicos à qual pertencia Branca. Já Estelamaris, além das histórias contadas pela mãe, recorda-se que sua tia Micaela declamava as

**Daisy Duarte Marrete**, primogênita do casal Lourival Miranda Duarte e Rosalina Francisca Miranda, nasceu em 28 de janeiro de 1936, na cidade de Jundiáí, estado de São Paulo. Seu pai, filho de imigrantes portugueses, cursou o primário e exerceu a função de ajustador eletricitista 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 Jundiáí. Ingressou na profissão docente em 1955, como professora substituta no Grupo Escolar Pedro de Oliveira, em Jundiáí 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 dois anos letivos. Foi removida no ano seguinte para uma escola rural vinculada ao Grupo Escolar Francisco Derosa, 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 Jundiáí – 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.

poesias de Castro Alves para ela, sua irmã e sua prima. Marly recorda-se do pai como um assíduo leitor dos jornais da época e de como era incentivada por ele a essa leitura. Portanto, tal como a aprendizagem do piano, a audição de poesias nacionalistas declamadas por tias, a leitura de textos de ficção, romances predominantemente e a 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: “[...] 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 à constituição de um sistema nacional de ensino no Brasil;<sup>13</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 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 o cargo de vereador em Santana do Parnaíba. Suas relações políticas facilitaram a permanência de Brandina em Rinópolis, quando ingressou numa escola da zona rural daquela cidade. Seu pai conversou com o prefeito, com o juiz e também com o padre da cidade para que ajudassem Brandina. Isso realmente aconteceu, visto

*Horizontes*, v. 25, n. 1, p. 17-36, jan./jun. 2007

**Marly José Oliveira Znyslowski** nasceu em 19 de fevereiro de 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 falecido aos 48 anos. Seu pai, nascido em Jundiá, era filho de Porférico de Oliveira, descendente de portugueses, e de Madalena Fraga R. de Oliveira, descendente de família francesa. 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. Ignez, nascida na cidade de São Paulo, era filha de descendentes italianos. cursou o primário e trabalhou como pespontadeira em uma fábrica de calçados. Quanto à trajetória escolar, Marly ingressou em 1942, com 6 anos, no pré-primário da Escola Paroquial Francisco Telles. Nessa escola cursou também o primário. Em 1947 frequentou 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. De 1953 a 1955 cursou o Normal do Instituto de Educação de Jundiá. Iniciou-se na profissão docente em 1956, como professora substituta efetiva, no Grupo Escolar Conde do Parnaíba. Nessa função permaneceu por dois anos. Em 1957 retornou ao Instituto de Educação para fazer um curso de aperfeiçoamento em Administração Escolar, Metodologia do Ensino e Sociologia da Educação. Em 2 de agosto de 1958 foi efetivada como professora primária numa escola rural da cidade de Rinópolis, interior do estado de São Paulo – segunda escola mista do bairro Cascatinha. Aí recebeu o título de Professora Rainha da Cidade. Permaneceu nessa escola por sete meses porque, ao se casar com um funcionário público, pôde se remover para o Grupo Escolar Ramos de Azevedo, em Franco da Rocha. Em 1962 removeu-se para o Grupo Escolar Conde do Parnaíba. Com a reorganização da rede física, foi transferida para o Ginásio Estadual Dr. José Romeiro Pereira, retornando ao “Conde” após três anos. Aposentou-se nessa escola em 1983. Depois de aposentada, em 1985, foi admitida nas Escolas Padre Anchieta, instituição particular, para trabalhar com crianças de 1ª a 4ª séries. Continua lecionando até a presente data e voltou a estudar em 2001, quando ingressou no curso de Pedagogia, concluindo-o em 2004, com 68 anos de idade.

que ela 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>14</sup>

Em seu relato, Brandina enfatiza ainda que a família veio 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 considere a origem social preponderante para o ajustamento dessas professoras ao cargo escolhido, considere 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, com sete anos de idade, já nas décadas de 1930 (Mercedes e Branca) e 1940 (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 vinte anos, pois sua formação se enquadrou em um estatuto de escola anterior ao que se implantou a partir da Consolidação das Leis de Ensino de Francisco Campos.

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. Isso porque considero que tais escolas introjetaram nessas mulheres modelos de pensamentos, percepções e ações que definiram sua prática pedagógica, permitindo-lhes o ajustamento ao cargo que futuramente desempenhariam.

A escola primária forneceu-lhes não apenas indicações de um mundo dito civilizado,<sup>15</sup> mas também definiu os itinerários representados através de métodos e programas de pensamento.<sup>16</sup> Sendo assim, seus esquemas intelectuais e lingüísticos foram organizados no espaço escolar balizado desses sentidos. Foi nesse espaço também que primeiro vivenciaram a 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>17</sup>

Conforme explica Guy Vincent, nessa relação, diferentemente de uma relação de pessoa a pessoa, há uma submissão do professor e dos alunos a regras impessoais.<sup>18</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, essas 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 apreender o modo como elas desenvolveram suas experiências iniciais junto ao meio escolar, e os sentimentos que nelas deixaram marcas. A relação dessas 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>19</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 dessa metáfora tenderia a esconder o que a relação pedagógica contém de “contrária ao 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>20</sup> fez refletir.

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 em que aumentou a possibilidade das moças de classe média prosseguirem seus estudos, dada a abertura de um maior número de escolas normais, tendo em vista a reforma do ensino secundário ocorrida em 1942.<sup>21</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 essa 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>22</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 família, como é também por suas mãos que a família se destrói.*<sup>23</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 “social e 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 a 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 sociocultural de esposas e mães, às mulheres destinava-se uma educação que as tornasse afeiçoadas ao casamento, desejosas de maternidade, competentes para a criação dos filhos e capazes de administrar a casa.

Então, nesse 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 educação passa a ser dividida entre o Estado e a Igreja e, portanto, arduamente 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>24</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”.

Nesse projeto, de formação integral do cidadão, como ficavam as mulheres que, segundo Capanema, deveriam receber uma educação diferente da dos homens, ou seja, ser “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 era 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 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 (1990) 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>25</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 essa idéia da mensagem positivista. Ela pode ter impressio-

nado Brandina, Mercedes, Branca, Estelamaris, Daisy e Marly, como todas as mulheres de classe média da época. Não à toa, a formação moral e cívica, nesses 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 visto como um filho ou uma filha “espiritual”.<sup>26</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 “mãe espiritual” 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... (Revista Brasileira de Pedagogia apud Lopes, 1991)*

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 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. (Revista do Ensino, 1930)<sup>27</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 referirem à escola. Não se pode deixar de mencionar que Mercedes e Estelamaris tiveram suas mães trabalhando como professoras nessa 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, 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>28</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.

### O caminho para o magistério

A escolha pelo magistério teve significações diferentes para esse grupo de mulheres, e a compreensão destes significados pode ser retrçada por meio 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 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 levava o pai a impedir a filha de escolher estudar algo que não houvesse na cidade de Jundiá: “[...] 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 sua lembrança: “[...] eu quero que você seja professora, porque aí vão te chamar de dona Daisy”. 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 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 dia da formatura, 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 reconhecidas em decorrência de sua função social<sup>29</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 conferir a essas mulheres todas as espécies de ganhos simbólicos e, ainda, possibilitar-lhes o exercício profissional no Grupo Escolar “Conde do Parnaíba”, sonho das normalistas de Jundiá.

*Horizontes, v. 25, n. 1, p. 17-36, jan./jun. 2007*

O cerimonial de formatura é um rito<sup>30</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 mediante toda uma teatralização, de um tempo marcado, com muitas pessoas assistindo e com toda a oficialidade dada pelo Estado. Portanto, essa 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 lhes impunha, portanto, toda uma ética profissional.

Isso ficou bem marcado no memorial de Marly, realizado durante o curso de Pedagogia, onde ela escreve sob sua foto de formatura: “EU”, TRANSFORMADA EM PROFESSORA MARLY – 1955. Diante disso, pode perceber a força da “imposição simbólica” que o diploma exerce sobre essas mulheres e, também, sobre toda a sociedade. Isso só foi obtido porque cursaram uma escola normal.



Fonte: arquivo pessoal.

Figura 2 – Formatura da professora Marly – 1955

### A escola normal

Brandina, ao terminar o curso primário em 1927, com 14 anos, por projeto de sua família,<sup>31</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 Giacomo Itria, um italiano que preparava os jovens para esta seleção. “Era um professor muito bom”, 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”. Esse curso era freqüentado antes do curso normal e independia do diploma do curso primário, visto que este não era obrigatório, naquela 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>32</sup> Certamente, não se tratava de opção, ou seja, o ingresso no curso normal dependia de um exame. Para ter sucesso nesse exame, a freqüência ao curso complementar, anexo à escola normal, era imprescindível, especialmente 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 eram as provas de caligrafia e desenho. As orais abrangiam todas as demais matérias. Ser aprovada nos exames oral e escrito significava saber se expressar, demonstrar desembaraço diante da autoridade, o que se aprendia entre as frações dominantes da sociedade. Ter boa caligrafia decorria da habilidade de 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 responder 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>33</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. Para explicar completamente o processo de seleção ao 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 em 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>34</sup>

Não foi o que aconteceu com Brandina e as demais professoras desta amostra. Na verdade, Brandina, ao se preparar com os professores particulares, saiu-se muito bem nos exames. Mercedes, Branca e 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, incluindo ela, a segunda colocada. Este dado indica que ela possuía capital cultural – e também econômico –, adquirido pela família Penteado, que lhe garantiu a aprovação no exame e o acesso à escola normal.

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>35</sup> e quatro anos de curso normal. Durante esse período consumia diariamente muito tempo entre a escola e a viagem, sendo sustentada pelo pai.

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>36</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 foi regulamentado após as reformas educacionais dos anos 1930, e estudaram em Jundiáí.

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



Fonte: Arquivo da prefeitura municipal.

Figura 2 – Casa dos “Coqueiros” – 1928, primeira Escola Normal Livre de Jundiáí

A Escola Normal Livre de Jundiáí<sup>37</sup> não era uma escola pública como a Carlos Gomes, onde estudou Brandina. Fazia parte do “Colégio Florence” de Campinas, que veio para Jundiáí por ocasião do surto de febre amarela. Anexo ao Colégio Florence foi instalada, em 4 de maio de 1928, a Escola Normal Livre de Jundiáí, que teve como sua fundadora e diretora a professora Anna Pinto Duarte Paes – que também atuou no Grupo Escolar Conde do Parnaíba.

A escola normal era o critério fundamental para o ingresso na carreira docente.

As escolas normais frequentadas 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. Por meio dessas escolas se pensava realizar as grandes finalidades da educação pública.

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 sobre vestuário, etiqueta, linguagem,

postura corporal, etc. que iria forjar a sua identidade social.

Analisada nesta perspectiva, a “lição” de pedagogia ou, mais exatamente, as lições 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.

### Considerações finais

A institucionalização de um sistema nacional de educação escolar 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 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 e a história da instituição escolar que elas representaram no mundo social.

O estudo realizado procurou mostrar que o trabalho dessas professoras contribuiu 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 1930. 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 entre muitos outros possíveis, nos mostrou. A ideia de uma profissão definida se enraíza realmente 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 estando elas com os filhos criados. Mas a expansão das possibilidades de carreira não foi só um problema doméstico. Condições sociais, econômicas e institucionais trouxeram a promulgação da Lei 5.692/71. 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 para recursos humanos.<sup>38</sup>

Sendo assim, a institucionalização da profissão e o ajustamento da professora a ela não podem ser pensados de forma dicotômica. Para melhor entendê-los, é necessário, constantemente, retomar as histórias sociais individuais e as institucionais, visto que eles se dão na junção dessas duas histórias.

### Notas

<sup>1</sup> Cf. Weber, Max. *Ciência e política*: duas vocações. 4. ed. São Paulo: Cultrix, 1978. p. 30-31.

<sup>2</sup> O levantamento realizado nos arquivos da Escola “Conde” indicou-me que trabalharam nessa escola, na década de 50, 97 professores. Desses, 93 eram mulheres e somente 4 eram homens. Das 93 professoras, 47 ocupavam cargo efetivo e 46 foram professoras substitutas. Dos 4 professores, 2 eram efetivos e 2 substitutos. Em contrapartida, os quatro diretores que atuaram naquele período eram homens.

<sup>3</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, à 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 preestabelecido, número determinado de alunos considerados homogêneos dentro de uma sala de aula, carreira determinada por controle externo etc.). Sobre o assunto ver: Vincent, Guy; Lahire, Bernard; Thin, Daniel. Sobre a história e a teoria da forma escolar. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, n. 33, jun. 2001.

<sup>4</sup> Vincent, Guy et al., op. cit., p. 11.

<sup>5</sup> Vocabulário retirado da *Revista do Ensino*, Secretaria de Educação e Cultura do Rio Grande do Sul, ano IX, n. 64, outubro de 1959.

<sup>6</sup> Cf. Dreyfus, F. M. *Le métier d'educateur*. Paris: Minuit, 1983. p. 10-11.

<sup>7</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 trazer valores ingleses para o 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.

<sup>8</sup> Cf. Bourdieu, P. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: Nogueira, M. A.; Catani, A. (Org.). *Escritos de educação*. Petrópolis: Vozes, 1998.

<sup>9</sup> Ver Goffman, Erving. *Os momentos e os seus homens*. Textos escolhidos e apresentados por Yves Winkin. Lisboa: Relógio D'Água, 1999.

<sup>10</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 (SP) 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 mediante descrições de paisagens exóticas e luxuriantes, personagens jovens e 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: Cunha, Maria Teresa Santos. Mulheres e romances: uma intimidade radical. *Cadernos Cedes*, ano XIX, n. 45, jul. 1998; Miceli, Sergio. *Os intelectuais e classe dirigente no Brasil*. São Paulo: Difel, 1979.

<sup>11</sup> Lendo o trabalho de Micelli, op. cit. p. 85-87, não é de estranhar a citação desses três 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 facilmente à memória como legitimadores culturais.
- <sup>12</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 Jundiahy”, que, em 1923, passou a chamar-se “Gabinete de Leitura Ruy Barbosa”.
- <sup>13</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.
- <sup>14</sup> Cf. Canêdo, Leticia Bicalho. Estratégias familiares na produção social de uma qualificação política. *Educação e Sociedade*, n. 39, p. 224, ago. 1991. Ver Faguer, Jean Pierre. *La production généalogique*. “Continuité et discontinuité des conditions de reproduction des elites politiques: la famille comme cadre social de la vocation politiques”. *Cahiers du Brésil Contemporain*, n. 47/48, p. 121-131, 2002.
- <sup>15</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>16</sup> Bourdieu, P. Sistemas de ensino e sistemas de pensamento. In: Miceli, Sergio (Ed.). *A economia das trocas simbólicas*. 3. ed. São Paulo: Perspectiva, 1992.
- <sup>17</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 Vincent, Guy, 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>18</sup> Cf. Vincent, Guy, op. cit., p. 15.
- <sup>19</sup> Esta análise inspirou-se no trabalho de Remi Lenoir (1991) sobre a família, o qual 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 Sciences Politiques*, v. 41, n. 6, dec. 1991.
- <sup>20</sup> Cf. Schwartzman, Simon; Bomeny, H. M. B.; Costa, Vanda M. R. *Tempos de Capanema*. São Paulo: Paz e Terra; Fundação Getúlio Vargas, 2000.
- <sup>21</sup> Lei Orgânica do Ensino Secundário – Decreto-lei n. 2.444, 9 de abril de 1942. O recenseamento escolar de 1918 mostra que menos da metade das 480.164 crianças de 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>22</sup> Os trechos foram extraídos do texto citado por Schwartzman, Simon, et al. *Tempos de Capanema*, São Paulo: Paz e Terra; FGV, 2000. p. 123.
- <sup>23</sup> Ibidem. p. 123.
- <sup>24</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; que a lei regula as profissões, estabelecendo monopólios ocupacionais para cada qual; que aos diferentes ofícios correspondem tipos diversos de escolas profissionais; que o Estado deve financiar a educação pública e subsidiar a privada; que 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; e Jorge Nagle em *Educação e sociedade na Primeira República*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1974.
- <sup>25</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: Grijalbo, 1967.
- <sup>26</sup> Ver Louro, Guacira Lopes. Mulheres na sala de aula. In: Del Priore, Mary. *História das mulheres no Brasil*. São Paulo: Contexto, 1997.
- <sup>27</sup> Lopes, Eliane Maria Santos Teixeira. A educação da mulher: a feminização do magistério. *Teoria e Educação*, v. 4, p. 36. 1991.
- <sup>28</sup> Ver Canêdo, L. As metáforas das famílias na transmissão do poder político. *Caderno CEDES*, n. 42, p. 36-37, out. 1997.
- <sup>29</sup> Muniz, Diva do Couto Gontijo. Mineiras trabalhando em silêncio: subjetividade e experiência no “fazer-se” das professoras de Minas no século XIX. *Pro-Posições*, v. 9, n. 1 [25], março de 1998.
- <sup>30</sup> Sobre ritual de formatura ver Pavan, D. O. *Cerimonial de formatura: representação simbólica do sucesso escolar*. Dissertação (Mestrado), Unicamp, 1996.
- <sup>31</sup> Lea Pinheiro Paixão nos chama a atenção, em sua pesquisa sobre professoras primárias mineiras – anos 30 –, para o fato de que os fazendeiros enviavam as filhas para estudar, 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, tornaram-se 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. Educação em Revista*, Belo Horizonte: Faculdade de Educação/UFMG, n. 14, dez. 1991.

<sup>32</sup> Como registrou Demartini, em sua pesquisa *Magistério primário no contexto da 1ª República* (1991).

<sup>33</sup> Sobre o assunto ver: Almeida, Ana Maria F. de. *A escola de dirigentes paulistas*. Tese. (Doutorado em Educação)– FE, Unicamp, 1999.

<sup>34</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 desenvolvida nos primeiros, publicados em 1971, 1973 e 1975. Bernstein, Basil. *Class, codes and control*. Londres: Routledge, 1971. v. 1, Theoretical Studies Towards a Sociology of Language.

<sup>35</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 professores, ainda que de modo insuficiente, a fim de minorar a enorme falta de pessoal habilitado para exercer a docência. Os objetivos do novo curso complementar eram 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) 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 no normal, ele poderia ser tomado como uma maneira de elevar a qualidade dos estudos dos normalistas; 2) uma tentativa de diminuir o contingente de professores que então 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 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: Ed. da Unicamp; Centro de memória, 1999.

<sup>36</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

foram, 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 e Casa Branca. Em São Paulo havia uma no Bairro do Brás e outra anexa à Escola Normal Secundária.

<sup>37</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 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 internato, quer de internato-externo ou simplesmente externato, as escolas normais livres, conquanto submetidas aos planos e programas oficiais e à fiscalização do governo, apresentando características peculiares que as tornaram distintas das escolas oficiais. Ver Tanuri. *O ensino normal no estado de São Paulo: 1890-1930*. Tese (Doutorado em Educação)– FE, USP, São Paulo, 1979.

<sup>38</sup> Cf. Ministério do Planejamento e Coordenadoria Geral. *Programa Estratégico de Desenvolvimento 1968-1970*. v. 1, Educação e Recursos Humanos.

## Referências

ALMEIDA, Ana Maria Fonseca. *A escola de dirigentes paulistas*. Tese (Doutorado em Educação)– FE, Unicamp, Campinas, 1999.

BARROS, Roque (Org.). *Diretrizes e bases da educação*. São Paulo: Pioneira, 1960.

BERNSTEIN, Basil. *Class, codes and control*. Londres: Routledge, 1971. v. 1, Theoretical studies towards a sociology of language.

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

\_\_\_\_\_. Sistemas de ensino e sistemas de pensamento. In: MICELI, Sergio (Ed.). *A economia das trocas simbólicas*. 3. ed. São Paulo: Perspectiva, 1992.

\_\_\_\_\_. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (Org.). *Escritos de educação*. Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

CANÊDO, Letícia Bicalho. Estratégias familiares na produção social de uma qualificação política. *Educação e Sociedade*, n. 39, ago. 1991.

- CANÊDO, Letícia Bicalho. As metáforas das famílias na transmissão do poder político. *Caderno CEDES*, n. 42, p. 36-37, out. 1997.
- 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.
- CUNHA, Maria Teresa Santos. Mulheres e romances: uma intimidade radical. *Cadernos Cedex*, ano 19, n. 45, p. 100-110, jul. 1998.
- DEMARTINI, Z. de B. F.; ESPÓSITO, Yara; ANTUNES, F. F. *Magistério primário no contexto da Primeira República*. Centro de Estudos Rurais e Urbanos (CERU)/FCC, 1991.
- ELIAS, Norbert. *O processo civilizador: formação do Estado e civilização*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.
- \_\_\_\_\_. *O processo civilizador: uma história de costumes*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1990.
- FAGUER, Pierre. Continuité et discontinuité des conditions de reproduction des elites politiques: la famille comme cadre social de la vocation politique. In: *La production généalogique. Cahiers du Brésil Contemporain*, n. 47/48, p. 121-131, 2002.
- GOFFMAN, Erving. *Os momentos e os seus homens*. Textos escolhidos e apresentados por Yves Winkin. Lisboa: Relógio D'Água, 1999.
- LENOIR, Remi. Politique familiale et construction sociale de la famille. *Revue Française de Sciences Politiques*, v. 41, n. 6, p. 781-807, déc. 1991.
- LOPES, Eliane Maria Santos Teixeira. A educação da mulher: a feminização do magistério. *Teoria e Educação*, v. 4, p. 36, 1991.
- LOURO, Guacira Lopes. Mulheres na sala de aula. In: DEL PRIORE, Mary (Org.). *História das mulheres no Brasil*. São Paulo: Contexto, 1997.
- \_\_\_\_\_; MAYER, D. A escolarização do doméstico: a construção de uma escola técnica feminina. *Cadernos de Pesquisa*, n. 87, p. 31-39, nov. 1993.
- MICELI, 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*, Educação e Recursos Humanos. Brasília, 1969, v. 1.
- MUEL-DREYFUS, Francine. *Le métier d'éduquer*. Paris: Minit, 1983.
- MUNIZ, Diva do Couto Gontijo. Mineiras trabalhando em silêncio: subjetividade e experiência no "fazer-se" das professoras de Minas no século XIX. *Pro-Posições*, v. 9, n. 1 [25], p. 8-31, mar. 1998.
- NAGLE, Jorge. *Educação e sociedade na primeira república*. São Paulo: Edusp, 1974.
- NASCIMENTO, Terezinha et. al. *Memórias da educação: Campinas (1850-1960)*. Campinas: Editora da Unicamp; Centro de Memória Unicamp, 1999.
- PAIM, Antonio. *História das idéias filosóficas no Brasil*. São Paulo: Grijalbo, 1967.
- PAIXÃO, Lea Pinheiro. Mulheres mineiras na República Velha: profissão: professora primária. *Educação em Revista*, Belo Horizonte: Faculdade de Educação/UFMG, n. 14, dez. 1991.
- PAVAN, Diva Otero. *Cerimonial de formatura: representação simbólica do sucesso*. 205 p. Dissertação (Mestrado em Educação)– FE, Unicamp, Campinas, 1996.
- \_\_\_\_\_. *Duas histórias relacionadas: as professoras primárias paulistas e o sistema nacional de ensino (1930-1980)*. 212 p. Tese (Doutorado em Educação)– FE, Unicamp, Campinas, 2003.
- QUEIROZ, Jean-Manuel de. *L'école et ses sociologies*. Paris: Nathan, 1995.
- SCHWARTZMAN, Simon; BOMENY, H. M. B.; COSTA, Vanda M. R. *Tempos de Capanema*. São Paulo: Paz e Terra; Fundação Getúlio Vargas, 2000.
- SOUZA, Rosa Fátima. *Templos de civilização: a implantação da escola primária graduada no estado de São Paulo (1880-1910)*. São Paulo: Unesp, 1998.
- TANURI, Leonor Maria. *O ensino normal no estado de São Paulo: 1890-1930*. 310 p. Tese (Doutorado em Educação)– FE, USP, São Paulo, 1979.
- VINCENT, Guy; LAHIRE, Bernard; THIN, Daniel. Sobre a história e a teoria da forma escolar. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, n. 33, p. 7-48, jun. 2001.

WEBER, Max. *Ciência e política: duas vocações*. 4. ed. São Paulo: Cultrix, 1978. p. 30-31.

*Recebido em abril de 2007*  
*Aprovado em setembro de 2007*

Sobre a autora:

**Diva Otero Pavan** é graduada em Pedagogia pela Faculdade de Educação Padre Anchieta, mestre e doutora em Educação pela Unicamp. Atualmente é diretora no ensino médio das escolas Padre Anchieta e professora, coordenadora de cursos de Pós-Graduação e diretora do curso de Pedagogia no Centro Universitário Padre Anchieta.