**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA**
**"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"**
**FACULDADE DE CIÊNCIAS E TECNOLOGIA –**
**CAMPUS DE PRESIDENTE PRUDENTE**
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**JORGE LUÍS MAZZEO MARIANO**

# AS INFLUÊNCIAS DO TRABALHO DOCENTE FEMININO NA CULTURA ESCOLAR DO EXTREMO OESTE PAULISTA (1932-1960)

**Presidente Prudente/SP**
**2016**

**JORGE LUÍS MAZZEO MARIANO**

# AS INFLUÊNCIAS DO TRABALHO DOCENTE FEMININO NA CULTURA ESCOLAR DO EXTREMO OESTE PAULISTA (1932-1960)

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia, UNESP/Campus de Presidente Prudente, como exigência parcial para obtenção do título de Doutor em Educação.

**Linha de pesquisa**: Processos Formativos, Diferenças e Valores.

**Orientadora**: Prof.ª Drª. Arilda Ines Miranda Ribeiro.

**Presidente Prudente/SP**
**2016**

FICHA CATALOGRÁFICA

Mariano, Jorge Luís Mazzeo.
M286i As influências do trabalho docente feminino na construção da cultura escolar no extremo oeste paulista (1932-1960) / Jorge Luís Mazzeo Mariano. - Presidente Prudente : [s.n.], 2016
405 f. : il.

Orientadora: Arilda Ines Miranda Ribeiro
Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia
Inclui bibliografia

1. Professoras primárias. 2. Cultura escolar. 3. Extremo oeste paulista. I. Ribeiro, Arilda Ines Miranda. II. Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências e Tecnologia. III. Título.

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
Campus de Presidente Prudente

**BANCA EXAMINADORA**

**PROFA. DRA. ARILDA INES MIRANDA RIBEIRO**
ORIENTADORA

**PROFA. DRA. MARIA DE FATIMA SALUM MOREIRA**
(UNESP/FCT)

VIDEOCONFERÊNCIA

**PROFA. DRA. ANA LÚCIA GUEDES PINTO**
(UNICAMP)

VIDEOCONFERÊNCIA

**PROFA. DRA. ROSA FÁTIMA DE SOUZA CHALOBA**
(UNESP/ARARAQUARA)

**PROFA. DRA. TANIA SUELY ANTONELLI MARCELINO BRABO**
(UNESP/MARÍLIA)

**JORGE LUIS MAZZEO MARIANO**

Presidente Prudente (SP), 07 de março de 2016.

RESULTADO: Aprovado

Faculdade de Ciências e Tecnologia
Seção Técnica de Pós-Graduação
Rua Roberto Simonsen, 305 CEP 19060-900 Presidente Prudente SP
Tel 18 3229-5317 fax 18 3223-4519 posgrad@fct.unesp.br

## DEDICATÓRIA

**DEDICO** o presente trabalho à minha mãe, Salete, e ao meu pai, João, por terem se desdobrado para que eu pudesse chegar até aqui e pela liberdade que concederam ao meu pensamento durante toda a minha vida. A quantidade de palavras que temos em nossa língua é insuficiente para expressar toda a minha gratidão.

Aos meus irmãos Anderson e Marcos, pelo constante diálogo, mesmo que à distância.

À minha companheira Elaine, por me acompanhar desde o processo seletivo para o ingresso no PPGE, pela parceria nas disciplinas e na feitura de artigos, pelo necessário e indispensável apoio na realização das entrevistas e, mormente, pela motivação nos momentos de desânimo. Sem a sua presença essa pesquisa poderia não ter acontecido.

## AGRADECIMENTOS

À Prof.ª Dr.ª Arilda Ines Miranda Ribeiro, que me iniciou na pesquisa durante a graduação, acompanhou à distância minha pesquisa de mestrado e que orientou a presente tese, pela presença, solicitude e principalmente pela liberdade dada para a realização deste trabalho.

À Prof.ª Dr.ª Rosa Fátima de Souza Chaloba e à Prof.ª Dr.ª Maria de Fátima Salum Moreira pelas preciosas contribuições nas bancas de qualificação e de defesa.

À Prof.ª Dr.ª Tânia Suely Antonelli Marcelino Brabo e à Prof.ª Dr.ª Ana Lúcia Guedes Pinto pela disponibilidade em participarem da banca de defesa.

À Prof. Dr. Vagner Matias do Prado, à Prof.ª Dr.ª Heloísa Helena Pimenta Rocha, ao Prof. Dr. Carlos Roberto Massao Hayashi e ao Prof. Dr. Divino José da Silva pela participação como suplentes da banca de defesa.

Aos/Às professores/as e funcionários/as do PPGE da FCT/UNESP.

Aos/Às meus/minhas colegas da Pós-Graduação na FCT/UNESP e dos tempos de graduação na UNESP de Presidente Prudente: Pedro, Léo, Erick, Maicon, Lucas, Esdras, Alexandre (HU); pela amizade e precioso incentivo nos momentos mais difíceis.

Ao Vagner Matias do Prado, à Jéssica Kurak Ponciano, à Keith Daiani da Silva Braga, membros do NUDISE (Núcleo de Gênero e Diversidade Sexual na Educação); e à Jamilly Nicácio Nicolete, Wagner Aparecido Caetano e Édison Trombeta de Oliveira, membros do GPECUMA (Grupo de Pesquisa em Educação, Cultura, Memória e Arte), pelas ricas interlocuções durante todo o processo de pesquisa.

À Keith e à Maryna pela amizade sincera e pelos momentos agradáveis em meio às preocupações inerentes à Pós-graduação.

Aos responsáveis pelo Museu de História “Juliano Monteiro de Almeida” pelas contribuições à pesquisa e pelo relevante trabalho de preservação da memória da cidade de Presidente Venceslau/SP.

Aos servidores públicos da EE “Alfredo Westin Junior”, pela solicitude, pela paciência e pelo acolhimento. Um agradecimento especial ao então diretor Jair Camatari por ter prontamente acolhido a proposta da pesquisa e ao inspetor de alunos Leopoldo Guarizi, pelo cuidado com a memória do antigo Grupo Escolar e pela gentileza de indicar professoras a serem entrevistadas para o estudo.

Às/aos funcionárias/os da EMEF Dr. Álvaro Coelho (antigo Grupo Escolar de Presidente Venceslau) e da EE Alfredo Westin Júnior (antigo Grupo Escolar de Presidente Bernardes) pela acolhida e pela paciência nos dias em que interferi na rotina institucional, ocupei o seu tempo e os expus aos vívidos ácaros dos arquivos mortos.

Às/aos colaboradoras/es indiretas/os Lilia Kimura, Patrícia Inague e Nilson Alves da Silva, que tanto contribuíram na localização de documentos dispersos e na aproximação entre o pesquisador e as/os entrevistadas/os.

Às/aos egressas/os e às professoras aposentadas dos Grupos Escolares de Presidente Bernardes e Presidente Venceslau por acolherem um desconhecido em suas residências, revelarem as suas memórias e contribuírem para a construção da História da Educação.

Ao imprescindível apoio financeiro recebido da CAPES.

*Para estudar o passado de um povo, de uma instituição, de uma classe, não basta aceitar ao pé da letra tudo quanto nos deixou a simples tradição escrita. É preciso fazer falar a multidão imensa dos figurantes mudos que enchem o panorama da história e são muitas vezes mais interessantes e mais importantes do que os outros, os que apenas escrevem a história.*

**Sérgio Buarque de Holanda**

*Nunca se vence uma guerra lutando sozinho*
*Cê sabe que a gente precisa entrar em contato*
*[...]*
*Coragem, coragem, se o que você quer é aquilo que pensa e faz...*

**Por quem os sinos dobram (Raul Seixas)**

# RESUMO

O principal objetivo desta tese de doutorado em Educação é analisar a participação das professoras primárias na construção da cultura escolar das escolas primárias graduadas situadas na região do extremo oeste do Estado de São Paulo, mais especificamente nos municípios de Presidente Bernardes e de Presidente Venceslau. O recorte temporal adotado compreende os anos de 1932 (quando os primeiros grupos escolares das cidades enfocadas foram legalmente instalados) e 1960 (ano em que foi inaugurado o prédio definitivo do Grupo Escolar de Presidente Bernardes), período em que as docentes tiveram que enfrentar as dificuldades inerentes ao início de suas carreiras e de lecionar em imóveis improvisados e inadequados para a finalidade educativa, aguardando até que as edificações preconizadas pelo próprio Estado fossem erigidas. Destarte, levantou-se a hipótese de que o gênero feminino, aqui representado pelas docentes, teve influência direta no processo de construção da cultura escolar dos primeiros grupos de Presidente Bernardes e de Presidente Venceslau. Foi abordada a ação das professoras intramuros – na construção cotidiana das culturas escolares, por meio da prática docente – e também fora do âmbito dos grupos – quando expressaram publicamente os seus posicionamentos em favor da educação local. Assim, a presente pesquisa financiada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, procurou responder aos seguintes objetivos específicos: recuperar o percurso histórico dos municípios pesquisados bem como de suas escolas primárias graduadas; pesquisar de que modo as relações de gênero influenciavam o trabalho das professoras; e identificar as estratégias adotadas pelas docentes para contornar as adversidades apresentadas no cotidiano dos grupos. Por meio do aporte da História Oral, foram entrevistados 15 indivíduos, sendo 9 educadoras e 6 discentes, que frequentaram as instituições nos 28 anos recortados para este estudo, somando mais de 30 horas de gravação. A pesquisa também se respaldou nos referenciais teóricos-metodológicos da História Cultural, da História Regional e dos Estudos de Gênero. Por fim, foi possível perceber algumas tentativas de rompimento com os padrões fixos de gênero, muito embora nem todas as atitudes das professoras possuíssem uma finalidade emancipatória, haja vista a força das representações que procuravam formatar a ação feminina na sociedade. Em relação às práticas docentes, o estudo constatou que a atuação dessas mulheres se destacou no cenário de estruturação das primeiras iniciativas de educação escolarizada em Presidente Bernardes e Presidente Venceslau. Ao lidar com a precariedade das instalações escolares e a presença fiscalizadora do Estado – que se mostrava muito mais disposto a cobrar atitudes sem, muitas vezes, oferecer uma contrapartida –, essas educadoras construíram a cultura escolar dos grupos em que trabalharam, improvisando com os recursos que possuíam, criando estratégias que lhes permitiam cumprir com as demandas apresentadas diariamente, além de reivindicar melhorias em sua área profissional.

**Palavras-chave:** Professoras primárias; Cultura escolar; Grupo escolar; Extremo oeste paulista; História Oral.

# ABSTRACT

The main objective of this doctoral thesis in Education is to analyze the participation of primary teachers in the construction of school culture of graduate primary schools located in the westernmost region of São Paulo, more specifically in the municipalities of Presidente Bernardes and Presidente Venceslau. The adopted time frame covers the years 1932 (when the first school groups of the studied cities were legally established) and 1960 (the year it opened the final building of the School Group of Presidente Bernardes), during which the teachers had to face the difficulties inherent in the start of their careers and teach in makeshift and inadequate buildings for educational purpose, wait until you see the buildings recommended by the State itself were erected. Thus, it rose the hypothesis that females, here represented by the teachers, had a direct influence on the school culture construction process of the first groups of Presidente Bernardes and Presidente Venceslau. The action of the intramural faculty was addressed - in everyday construction of school cultures through the teaching practice - and also outside the scope of the groups - when publicly expressed their positions in favor of local education. Thus, this research funded by the Higher Education Personnel Improvement Coordination - CAPES, sought to answer the following specific objectives: to recover the historical background of the municipalities surveyed as well as their graduated primary schools; researching how gender relations influenced the work of teachers; and identify the strategies adopted by teachers to overcome the adversities presented in the daily life of the groups. Through the Oral History contribution, we interviewed 15 individuals, nine teachers and six students who attended institutions in 28 years cut for this study, totaling over 30 hours of recording. The survey also endorsed the theoretical and methodological references of Cultural History, Regional History and Gender Studies. Finally, it was revealed some disruption attempts with fixed gender patterns, although not all attitudes of the teachers possessed an emancipatory purpose, given the strength of representations seeking format the women's action in society. In relation to teaching practices, the study found that the actions of these women stood on the stage of structuring the first school education initiatives in Presidente Bernardes and Presidente Venceslau. When dealing with the precarious nature of school facilities and the supervisory presence of the State - which showed much more willing to take actions without often offer a contrast - these teachers built a school culture of groups that worked, improvising with the resources they had, creating strategies that allowed them to meet the demands presented daily, in addition to demand improvements in their working area.



**Keywords**: Primary Teachers; School culture; School group; Extreme west of São Paulo; Oral History.

# LISTA DE IMAGENS, QUADROS E MAPAS

## Imagens


**Imagem 1** Prof.ª Maria Apparecida Lotto de Olyveira ..... 45

**Imagem 2** Prof.ª Thereza de Camargo Vieira com sua classe na década de 1960 ..... 47

**Imagem 3** Prof.ª Maria de Lourdes Fontana Prado ..... 48

**Imagem 4** Zelmo Denari ..... 49

**Imagem 5** Prof.ª Maria de Nazareth Barros Miméssi Gonçalves ladeada pelos seus filhos e seu marido ..... 49

**Imagem 6** Prof.ª Wanda Pereira Morad nas comemorações do dia criança no Grupo Escolar "Dr. Álvaro Coelho", no ano de 1961 ..... 50

**Imagem 7** Prof.ª Maria Therezinha de Granville Ponce Carvalheiro (1966) ..... 51

**Imagem 8** Maria Angela D'Incao ..... 52

**Imagem 9** Prof.ª Silvia de Carvalho Maximino ..... 53

**Imagem 10** Inocêncio Erbella ..... 54

**Imagem 11** Anúncio da Companhia Marcondes de Colonização ..... 62

**Imagem 12** Álvaro Antunes Coelho (1927) ..... 69

**Imagem 13** Visão panorâmica da esplanada da estação ferroviária repleta de toras (1935) ..... 73

**Imagem 14** Estação Guarucaia da Estrada de Ferro Sorocabana (1920) ..... 76

**Imagem 15** Alfredo Westin Junior ..... 82

**Imagem 16** Agnello Speridião Junior ..... 83

**Imagem 17** Leonildo Denari ..... 85

**Imagem 18** Prof.ª Arthuzina de Oliveira D'Incao ..... 91

**Imagem 19** Início das atividades da fábrica (1928) ..... 95

**Imagem 20** Crianças na ACAE (1940) ..... 96

**Imagem 21** Juventude Alemã de Presidente Bernardes na década de 1930 ... 100

**Imagem 22** Bar Vitória de propriedade de Germano e Alvim Bremer ..... 102

**Imagem 23** Igreja de São Estevão e escola da Colônia Arpad ..... 104
**Imagem 24** Sede da Associação Japonesa de Presidente Venceslau ..... 106
**Imagem 25** Professora Angélica na escola da colônia japonesa ..... 107
**Imagem 26** Escola na Serraria Aymoré com professora Arthuzina de Oliveira D'Incao sentada ao centro (1936) ..... 110
**Imagem 27** Grupo Escolar de Presidente Venceslau (1936) ..... 117
**Imagem 28** Planta da Grupo Escolar de Presidente Venceslau (1936) ..... 120
**Imagem 29** Movimento da caixa escolar do Grupo Escolar "Dr. Álvaro Coelho" (1953) ..... 136
**Imagem 30** Prédio do Grupo Escolar de Presidente Bernardes (1936) ..... 141
**Imagem 31** Planta do Grupo Escolar de Presidente Bernardes (1936) ..... 142
**Imagem 32** Segundo prédio alugado para o Grupo Escolar ..... 149
**Imagem 33** Anexo do grupo escolar de Presidente Bernardes (1950) ..... 151
**Imagem 34** Prédio do Grupo Escolar "Alfredo Westin Junior" ..... 156
**Imagem 35** Visão frontal do prédio do Grupo Escolar "Alfredo Westin Junior"..... 157
**Imagem 36** Professora Maria Augusta Monteiro ..... 174
**Imagem 37** Família da Prof.ª Maria Therezinha (da esquerda para a direita): Maria Therezinha, José Adolpho (irmão), Ana Luzia Amaral Ponce (mãe), Nazareno (irmão) e (no primeiro plano) Ana Dirce (irmã) ..... 203
**Imagem 38** Certificado do ensino secundário da Prof.ª Maria Therezinha .... 204
**Imagem 39** Arthuzina (a segunda da esquerda para a direita) no caminhão de toras que também transportava as professoras (1937) ..... 217
**Imagem 40** A farmacêutica Marfiza D'Incao em frente à Farmácia Popular de propriedade de seu pai, José D'Incao ..... 219
**Imagem 41** Escola Mista São José no Bairro Oito e meio (1947) ..... 227
**Imagem 42** Prof.ª Maria A. L. De Olyveira dando carona a um educando (1947) ..... 228
**Imagem 43** Prof.ª Maria A. L. de Olyveira em seu cavalo (1947) ..... 228
**Imagem 44** Prof.ª Maria de Nazareth e Zelmo Denari (2013) ..... 262

**Imagem 45** Sopa Escolar do Grupo Escolar de Presidente Venceslau (1938) ..... 287
**Imagem 46** Comemoração da Semana da Criança no Grupo Escolar "Dr. Álvaro Coelho" (1961) ..... 295
**Imagem 47** Quadro de formatura do Grupo Escolar de Presidente Venceslau (1939) ..... 297
**Imagem 48** Quadro de formatura do Grupo Escolar de Presidente Venceslau (1947) ..... 298
**Imagem 49** Quadro de formatura do Grupo Escolar de Presidente Venceslau (1948) ..... 299
**Imagem 50** Quadro de formatura do Grupo Escolar de Presidente Venceslau (1952) ..... 299
**Imagem 51** Adamastor de Carvalho no desfile em comemoração à Independência (1951) ..... 302
**Imagem 52** Balizas do Grupo Escolar "Dr. Álvaro Coelho" (1959) ..... 303
**Imagem 53** Desfile em comemoração ao aniversário de Presidente Venceslau (1941) ..... 304
**Imagem 54** Silvia de Carvalho Maximino nas IV Olímpiadas Estudantinas (1946) ..... 320
**Imagem 55** Adamastor de Carvalho ..... 331
**Imagem 56** Prof.ª Wanda com a suas educandas do 2º ano feminino (1954).. 343
**Imagem 57** Prof.ª Arthuzina (na parte de baixo da foto, a segunda mulher da esquerda para a direita na terceira fileira) no 1º Congresso Estadual de Educação (1956) ..... 356
**Imagem 58** Prof.ª Arthuzina (no alto da foto, a segunda mulher da esquerda para a direita na quarta fileira) no 1º Congresso Estadual de Educação (1956) ..... 357

## Quadros

**Quadro 1** Censo demográfico de Presidente Venceslau ..... 71
**Quadro 2** Censo demográfico de Presidente Bernardes ..... 80

**Quadro 3** Matrículas no Grupo Escolar de Presidente Venceslau (1933-1957)..... 118
**Quadro 4** Matrículas no Grupo Escolar de Presidente Bernardes (1933-1960) ..... 143
**Quadro 5** Diretores do Grupo Escolar de Presidente Bernardes (1933-1960) ..... 145
**Quadro 6** Quantidade de docentes no quadriênio 1938-1941 ..... 171
**Quadro 7** Formação das professoras ..... 172
**Quadro 8** Percentual de aprovação das turmas da Prof.ª Wanda Pereira Morad ..... 344

## Mapas

**Mapa 1** Divisão do Estado de São Paulo de acordo com o nome das ferrovias ..... 57
**Mapa 2** Mapa do Estado de São Paulo indicando o extremo oeste como terreno desconhecido ..... 59
**Mapa 3** Expansão da Estrada de Ferro Sorocabana ..... 63
**Mapa 4** Traçado da Estrada Boiadeira ..... 66
**Mapa 5** Redução da planta do núcleo Colonial Lins de Vasconcelos em Presidente Bernardes (1954) ..... 76
**Mapa 6** Mapa do 48º Distrito Escolar com sede em Assis (1926) ..... 115
**Mapa 7** Mapa do Estado de São Paulo com a indicação dos municípios onde se localizavam as Escolas Normais e as cidades nas quais as professoras atuaram profissionalmente (Presidente Bernardes e Presidente Venceslau) ..... 173
**Mapa 8** Provável rota da disseminação da febre amarela no Brasil (1932-1942) ..... 246

# SUMÁRIO

INTRODUÇÃO ..... 16

CAPÍTULO 1 – PRESUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA PESQUISA ..... 29
1.1. Caracterização do estudo ..... 29
1. 2. Percursos, procedimentos e técnicas ..... 29
1.2.1. Caracterização das/dos participantes da pesquisa ..... 44

CAPÍTULO 2 – PRESIDENTE VENCESLAU E PRESIDENTE BERNARDES: ASPECTOS HISTÓRICOS E EDUCACIONAIS (1932-1960) ..... 55
2.1. A franja pioneira do extremo oeste paulista ..... 55
2.2. Caracterização sociocultural de Presidente Bernardes e de Presidente Venceslau ..... 64
2.2.1. Do povoado ao município: breve histórico ..... 64
2.2.2. Panorama político ..... 82
2.2.3. Aspectos sociais e culturais: a presença dos/das imigrantes ..... 92
2.3. A organização escolar em Presidente Venceslau e em Presidente Bernardes ..... 114
2.3.1. O processo de implantação dos grupos escolares: precarização, improvisação e consolidação ..... 114
2.4. Síntese analítica ..... 159

CAPÍTULO 3 – AS MULHERES E O MAGISTÉRIO ..... 162
3.1. História das mulheres e formação de professoras no Brasil..... 162
3.1.1. As mulheres e as professoras no Brasil Império: breve retrospecto..... 163
3.1.2. Primeira República: educação feminina e feminismo ..... 168
3.1.3. A formação das normalistas durante a Era Vargas ..... 183
3.2. Anos dourados: novas perspectivas para as mulheres (?) ..... 209
3.3. Síntese analítica ..... 212

CAPÍTULO 4 – A MARCHA DAS DOCENTES PARA O OESTE ..... 214
4.1. As primeiras experiências profissionais na zona rural ..... 214
4.1.1. Medo e angústia: o início da atuação docente no oeste paulista..... 244
4.2. Casamento e magistério: a articulação da vida profissional com a vida doméstica ..... 248

4.3. Síntese Analítica ..... 253

CAPÍTULO 5 – AS PROFESSORAS PRIMÁRIAS E A CULTURA ESCOLAR ..... 254
5.1. Organização e rotina do trabalho docente ..... 257
5.1.1. Trabalhos Manuais ..... 258
5.1.2. Castigos e emulações ..... 264
5.1.3. Materiais didáticos ..... 272
5.1.4. As caixas escolares ..... 277
5.1.5. A assistência alimentar ..... 285
5.1.6. O orfeão e a entoação dos hinos ..... 288
5.1.7. As festividades ..... 294
5.2. O trabalho com as disciplinas ..... 305
5.3. Síntese analítica ..... 327

CAPÍTULO 6 – RELACIONAMENTOS, ESTRATÉGIAS E LUTAS ..... 329
6.1. Relacionamentos interpessoais ..... 329
6.2. Estratégias para contornar as dificuldades enfrentadas no cotidiano escolar ..... 340
6.3. *Era uma luta!*... Organização e mobilização política das professoras ..... 347
6.4. Síntese analítica ..... 366

CONSIDERAÇÕES FINAIS ..... 368

REFERÊNCIAS ..... 375

ANEXOS ..... 390

# INTRODUÇÃO

Esta pesquisa pretende apresentar e analisar as contribuições das professoras primárias, na construção da educação escolarizada no período de implantação e edificação dos primeiros grupos escolares da região de Presidente Prudente/SP. Isto se fará através da investigação do conjunto de conhecimentos produzidos pelas mulheres, no período de estudo (1932-1960), nas cidades de Presidente Bernardes e Presidente Venceslau, os quais se incorporaram ao acervo cultural do período republicano, e/ou auxiliaram, posteriormente, no processo de feminização do magistério.

Após o exame de qualificação, seguindo a orientação da banca, optou-se por reestruturar o objetivo principal que se relacionava ao estudo da participação das professoras na fundação dos grupos escolares no recorte espacial estabelecido. Como o objeto desta pesquisa refere-se à atuação das professoras na cultura escolar de Presidente Bernardes e de Presidente Venceslau, buscou-se conduzir o estudo nesta direção.

Deste modo, o objetivo da pesquisa é analisar a participação das professoras primárias na construção da cultura escolar em alguns dos últimos municípios que receberam a Estrada de Ferro Sorocabana (Presidente Bernardes e Presidente Venceslau), na região de Presidente Prudente/SP. Sendo assim, os objetivos específicos são: retomar a trajetória histórica dos municípios de Presidente Bernardes e de Presidente Venceslau assim como a de seus respectivos grupos escolares; problematizar as influências das relações de gênero na atuação profissional das docentes; e detectar quais foram as estratégias utilizadas pelas professoras para lidar com a precariedade material e as demais dificuldades presentes nas instituições escolares.

Este trabalho se insere, portanto, nos estudos sobre História regional. Nos levantamentos realizados nos referenciais teóricos (livros, revistas científicas, anais de eventos), no Banco de Teses da Capes, na Biblioteca da FCT/Unesp e demais Bancos de Dados (USP e UNICAMP), não se encontrou nenhuma pesquisa que aborde a temática dos impactos do trabalho docente feminino nos primórdios da educação escolarizada no extremo oeste do Estado de São Paulo. O que denota por um lado uma lacuna neste tipo de pesquisa e, por outro, a necessidade de se conhecer essa realidade em uma região que possui características de formação diferentes em ralação às demais do Estado, acarretando determinados tipos de arranjos sociais e situações que não foram analisadas em outros trabalhos sobre a História da Educação estadual ou nacional.

> Em primeiro lugar, o estudo regional oferece novas óticas de análise ao estudo de cunho nacional, podendo apresentar todas as questões fundamentais da História (como movimentos sociais, a ação do Estado, as atividades econômicas, a identidade cultural etc.) a partir de um ângulo de visão que faz aflorar o específico, o próprio, o particular. A historiografia nacional ressalta as semelhanças, a regional lida com as diferenças, a multiplicidade.
> A historiografia regional tem ainda a capacidade de apresentar o concreto e o cotidiano, o ser humano historicamente determinado, de fazer a ponte entre o individual e o social. Por isso, quando emerge das regiões economicamente mais pobres, muitas vezes ela consegue também retratar a História dos marginalizados, identificando-se com a chamada "História popular" ou "História dos vencidos". (AMADO, 1990, p. 12-13).

Muito embora possamos encontrar traços de similaridade entre os diversos grupos escolares, o que afinal era a pretensão do governo do Estado de São Paulo com essas instituições modelares, a diversidade regional indicava a impossibilidade deste intento:

> Essa diversidade regional refletiu-se de modo marcante na educação pública. Nas vinte e uma delegacias regionais de ensino estabelecidas pelo Código de Educação de 1933 essas peculiaridades regionais salientavam realidades diversas, múltiplos contextos administrativos e pedagógicos desafiavam qualquer possibilidade de padronização e uniformização da rede pública de ensino. (SOUZA, 2006, p. 107).

Tendo em vista que essa diversidade regional apontada por Rosa Fátima de Souza impossibilita a homogeneização das realidades, essa pesquisa buscará discutir a atuação das docentes nos primeiros grupos escolares da região da Alta Sorocabana. Deste modo, se cada localidade do Estado de São Paulo possui características específicas, e se já temos constatada a participação feminina no processo de implantação do Primeiro Grupo Escolar de Presidente Prudente, analisar-se-á a participação das mulheres na cultura escolar das escolas primárias graduadas do extremo oeste paulista. Ao discutir a profissionalização do campo docente e a precarização dos salários, Denice B. Catani ressalta a importância de se apreender a singularidade de cada contexto:

> Decerto, o estudo de várias realidades conhecidas nos Estados brasileiros deve evidenciar muitas convergências, mas estas precisam ser analisadas de modo a poder alicerçar também a afirmação das singularidades que a História da constituição do campo educacional assumiu entre nós. (CATANI, 2000, p. 591)

A motivação para a realização deste estudo surgiu da pesquisa de Mestrado *A implantação da escola primária graduada em Presidente Prudente-SP: as contribuições das professoras primárias (1925-1938)*, desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos. A pesquisa abordou a participação

feminina no processo de implantação do 1º Grupo Escolar de Presidente Prudente e, ao visibilizar as contribuições das professoras primárias, exibiu também a precariedade das instalações do prédio que abrigava a primeira escola primária graduada da cidade. Ao analisar a documentação, foi possível constatar que essa situação de deterioração das edificações escolares não era exclusividade de Presidente Prudente, mas que praticamente toda a região da Alta Sorocabana também vivia em situação parecida.

As razões encontradas para esse fato eram diversas, mas, geralmente, o fracasso para com os serviços escolares era atribuído ao Governo Estadual. No entanto, o grande problema que prejudicava a localidade era a distância em relação à capital, tal como explica o Relatório de Inspeção Sanitária de 1935: "A Zona de Presidente Prudente lucta, pois, com a falta de professores, em virtude de ser apontada como pestiva, entretanto, o seu grande inconveniente é estar distante da Capital do Estado". (RELATÓRIO, 1935).

Nesta questão, foi possível constatar na pesquisa realizada que algumas professoras primárias de Presidente Prudente entraram na luta pela melhoria das condições de trabalho, o que, naquele caso específico, referia-se à construção de um prédio definitivo para o 1º Grupo Escolar da cidade. E a luta frutificou, tendo em vista que o primeiro edifício que contou com verbas estaduais na cidade de Presidente Prudente foi justamente o prédio do grupo escolar. (ABREU, 1972).

Deste modo, percebendo que a situação de precariedade dos serviços escolares predominou em várias cidades na região de Presidente Prudente e, outrossim, que o contexto das primeiras décadas do século XX era o da saída do gênero feminino da esfera privada – se manifestando na educação com a feminização do magistério –, decidiu-se ampliar o horizonte apresentado na pesquisa de Mestrado e investigar se o processo ocorrido em Presidente Prudente, foi similar em outras cidades do extremo oeste paulista que receberam a Estrada de Ferro Sorocabana, posteriormente.

Portanto, tendo como base o estudo realizado, parte-se da hipótese de que o gênero feminino, aqui representado pelas professoras primárias dos municípios que compõem o nosso recorte, teve influência direta no processo de construção da cultura escolar dos primeiros grupos de Presidente Bernardes e de Presidente Venceslau. Considera-se a sua atuação dentro e fora dos limites dos muros escolares: internamente, através da prática

docente, construindo cotidianamente a cultura escolar[1], e externamente, manifestando as suas posições políticas em prol de melhorias na educação.

A presente pesquisa – assim como outras muitas, que coletam dados para a esquematização da história da educação em âmbito regional – pretende contribuir para a uma melhor compreensão da história da educação brasileira, na medida em que conhecendo as características locais, pode-se perceber o impacto das políticas e reformas adotadas em âmbito estadual e nacional. (AMADO, 1990; SILVA, 1990). Tendo em vista o período de 1932-1960, no qual a maior parte do corpo docente dos grupos escolares era composta por mulheres, buscamos compreender como estas atuaram na educação no extremo oeste paulista.

Levando em consideração os estudos que já foram executados sobre a história da profissão docente desde a década de 1970, abordando os mais diversos aspectos da profissionalização do magistério em âmbito estadual e nacional, é notável a escassez de pesquisas que investiguem a participação feminina no processo de implantação das escolas primárias graduadas na região do Pontal do Paranapanema. Através de estudos executados por vários pesquisadores (CARVALHO, 1989; CATANI, 2000; ROMANELLI, 1987; SAVIANI, 2007; entre outros/as) é possível conhecer a História da Educação brasileira em seus diversos aspectos. Uma série de pesquisadoras/es já produziram relevantes trabalhos sobre a implantação dos grupos escolares (SOUZA, 1998a, 1998b, 2006; entre outras/os) e também existe uma grande variedade de pesquisas sobre a feminização do magistério (ALMEIDA, 1998a, 1998b; LOURO, 2000; PAVAN, 2003; entre outras/os). Entretanto, quando se procura vestígios da atuação feminina na região de Presidente Prudente, pouco ou nada se encontra.

Por isso, esta pesquisa enfoca a participação das professoras no período entre a implantação e edificação dos primeiros grupos escolares das cidades de Presidente Bernardes e Presidente Venceslau. A inauguração das estações da Estrada de Ferro Sorocabana foi o critério utilizado para a escolha das cidades que compõe o recorte, isto é, seguindo-se a sequência temporal da chegada da linha do trem após Presidente Prudente. Assim, o recorte temporal abrange os anos de 1932 (implantação do Grupo Escolar de Presidente Bernardes e do Grupo Escolar de Presidente Venceslau) e 1960 (inauguração do prédio do Grupo Escolar "Alfredo Westin Junior", em Presidente Bernardes).

[1] Adotar-se-á nesta pesquisa a concepção de cultura escolar formulada por Antonio Viñao Frago, para quem "a cultura escolar é toda a vida escolar: feitos e idéias, mentes e corpos, objetos e condutas, modos de pensar, dizer e fazer" (VIÑAO FRAGO, 1995, p. 69), e também a perspectiva de Dominique Julia, que entende a cultura escolar como sendo o conjunto de *normas* e *práticas* que determinam "o que" e "como" ensinar, além de quais comportamentos devem ser adotados.

O recorte temporal se justifica por ser o período de início das atividades de ambos os grupos escolares (1932), momento em que a educação estava se estruturando juntamente com os municípios enfocados. Um tempo em que imperava a precariedade material e no qual as professoras, em sua grande maioria normalistas formadas em cidades mais antigas e com mais estrutura, tiveram que se deparar com a carência de elementos básicos para o seu trabalho. Em 1957, inaugura-se o prédio definitivo do Grupo Escolar "Dr. Álvaro Coelho"[2], em Presidente Venceslau e no ano de 1960 tem-se a inauguração do prédio do Grupo Escolar "Alfredo Westin Junior"[3], em Presidente Bernardes, momento em que não tendo mais que lidar com a imprevisibilidade da estrutura material básica, e contando com mais de duas décadas de funcionamento das instituições escolares, as professoras já encontravam as condições preconizadas pelo próprio Estado para exercerem sua atividade. A partir da década de 1960[4], as escolas entraram em novo período cuja complexidade merecerá um estudo mais detido que aborde as especificidades dessa nova época[5], e para o qual esperamos que a presente pesquisa possa servir de base.

É importante ressaltar que esse marco temporal que abrange um período de 28 anos, tem como objetivo circunscrever a atuação das docentes no período em que os grupos foram inaugurados e funcionaram sem que seus prédios tivessem sido erigidos. Entretanto, esse recorte não pretende ser linear e sequencial, isto porque as fontes documentais pesquisadas são lacunares, não compreendendo, portanto, todos os anos estabelecidos, e nem as professoras e egressas/os entrevistadas/os frequentaram os grupos durante todos os anos entre 1932 e 1960.

---

[2] No ano de 1952 o Primeiro Grupo Escolar de Presidente Venceslau passa a denominar-se Grupo Escolar "Dr. Álvaro Coelho", em homenagem a um dos fundadores da cidade.

[3] Em 05 de julho de 1951 o Primeiro Grupo Escolar de Presidente Bernardes passou a denominar-se Grupo Escolar "Alfredo Westin Junior", por Decreto nº 20.610 – D.O.E. de 06/07/1951.

[4] Além de os prédios de ambos os grupos escolares estarem concluídos no início da década da década de 1960, em 20 dezembro de 1961, depois de mais de dez anos de debates, é promulgada Lei nº 4.024, a primeira Lei de Diretrizes e Bases da educação brasileira. Após entrar em vigência essa lei, teremos em 1964 o golpe civil-militar, e, finalmente, a promulgação da LDB nº 5.692 de 11 de agosto de 1971, que extingue os grupos escolares. Deste modo, dada a relevância e complexidade do contexto educacional entre 1960 e 1971, acreditamos que seria necessário um novo estudo, dedicado especialmente a esse período, o que não seria possível dentro da proposta da presente tese.

[5] Um exemplo de mudança ocorrida na década de 1960, foi a criação da Delegacia de Ensino Primário de Presidente Venceslau (abrangendo, além da sede, os municípios de Caiuá, Mirante do Paranapanema, Marabá Paulista, Piquerobi, Presidente Epitácio e Teodoro Sampaio) que foi criada pelo Decreto nº 34174, de 28 de fevereiro de 1959, instalada em prédio provisório em 08/04/1959 e transferido para a sua edificação definitiva em 15/05/1960. Em 1971, após as alterações decorrentes implementação da LDB, o órgão passou a se denominar Delegacia de Ensino de Presidente Venceslau e abranger mais dois municípios: Santo Anastácio e Presidente Bernardes. Com todas essas alterações administrativas, a comunicação com as autoridades estaduais de ensino aparentemente ficou mais facilitada.

A atuação das primeiras professoras foi narrada, principalmente, pelas vozes das educandas do período abordado. Maurice Halbwachs (2006) enfatiza que os fatos buscados através de relatos orais, não necessitam ser especificamente descritos pelos seus protagonistas diretos, "presentes sob uma forma material e sensível. Aliás, eles não seriam suficientes". (p. 31). Assim, ao visibilizar as contribuições das professoras primárias – através de seus próprios depoimentos ou dos fornecidos pelas/os suas/seus educandas/os –, o presente trabalho também se apresenta relevante na medida em que expõe a ação pedagógica e cultural dessas educadoras no contexto do oeste paulista.

Escrever sobre educação escolarizada no Brasil é também interpretar a importância do gênero feminino nessa mesma sociedade. A profissão docente e suas respectivas concepções culturais estão intimamente relacionadas com as representações simbólicas que a sociedade brasileira possuía sobre a família, a maternidade e a escola. (KUHLMANN JR., 2007; RIBEIRO, 2007; VILLELA, 2007). Quando voltamos os olhares para a atualidade, podemos perceber os importantes reflexos desta construção histórica, ao analisarmos o número avultado de mulheres na docência nas séries iniciais do ensino fundamental em relação ao gênero masculino. (PAPPI, 2005). E quando fora do âmbito escolar, exercendo outras profissões, é nítida a disparidade salarial em relação ao ordenado masculino na execução das mesmas tarefas. (BRASIL/SEPM, 2005).

Nessa temática do estudo dos gêneros, obras como a de Michelle Perrot (1998) oferecem um importante referencial ao problematizarem a resistência às mulheres, à sua entrada nos espaços públicos da sociedade; da mesma maneira que as obras de Joan Scott (1994; 2012), que tratam das relações de "gênero" com um enfoque social.

Pesquisar sobre estudos femininos implica em relacioná-los com gênero. De acordo com Scott (1994), "gênero" é a organização social da diferença sexual. Envolve, portanto, o saber que estabelece significados para as diferenças corporais e não apenas as questões corporais. Arilda I. M. Ribeiro (2002) corrobora esta visão ao argumentar que:

> Como pretende uma tendência da historiografia, teorizando o gênero como conceito operatório, a nova história das mulheres é, de certa forma, um reescrever da História por meio da análise, a um tempo da experiência feminina e dos meios pelos quais a política constrói o gênero e o gênero constrói a política. Partindo do princípio de que a vida privada faz parte do político e de que a experiência e existência da mulher como grupo social diferenciável do homem se deve a fatores sociais e não naturais ou biológicos, as posições tradicionais da historiografia, tanto as positivistas como as renovadoras, não podem deixar de ser questionadas em busca de uma nova história, na qual a ação das mulheres no devir histórico deixe de

> permanecer oculta e invisível pela "eloqüência do silêncio". (RIBEIRO, 2002, p. 28).

Gênero deve ser entendido como uma produção cultural e histórica vinculada a relações sociais e de poder. (LOURO, 2007; SCOTT, 1994; WEEKS, 2007). Por se apresentar como uma categoria de análise, o gênero pode ser utilizado para marcar as relações de opressão para com a mulher.

A opção pelo uso da categoria gênero se dá em função de sua amplitude, "*gênero* deixa aberta a possibilidade do vetor dominação-exploração, enquanto os demais termos marcam a presença masculina neste pólo". (SAFIOTTI, 2004, p. 70, grifos da autora). Se se adotasse, por exemplo, o conceito de patriarcado como categoria analítica, descartar-se-ia a possibilidade de um protagonismo feminino, uma vez que as mulheres constituindo o polo dominado não conseguiriam ter uma ação efetiva para a construção da cultura escolar na região de Presidente Prudente.

Aliado, outrossim, à pretensão de desvelar a História da Educação das cidades que compõem o recorte, através da perspectiva da participação feminina, existe o desejo de contribuir para a construção de uma história das mulheres que ainda é muito pouco explorada nesta região. "E é absolutamente imprescindível que esta trajetória seja descrita para que haja um *empoderamento*, não de mulheres, mas da categoria social por elas constituída". (SAFIOTTI, 2004, p. 104, grifos da autora).

Desde o maior marco histórico de igualdade, como foi a Revolução Francesa, as mulheres foram excluídas do direito à cidadania. Como nos indica Perrot (1998, p. 17), Sieyés, que foi o organizador do sufrágio em 1789, na França, faz uma espécie de distinção entre cidadãos ativos e passivos: "As mulheres, pelo menos no estado atual, as crianças, os estrangeiros, [...] não devem influir ativamente na coisa pública".

No Brasil, em meados do século XIX, o governo imperial se mostrava preocupado com a imagem do país que era considerado atrasado e até mesmo antes, em 1827, formulou leis para a construção de escolas. (MANOEL, 1996). Porém, estas leis foram aplicadas em um país cuja realidade da população era predominantemente rural e escravagista e que vivia sob o cabresto dos coronéis, fazendo com que estas normas servissem unicamente para criar uma boa aparência, uma suposta moldura de civilidade. (COSTA, 1977).

Com o crescimento da produção cafeeira e o inicio da industrialização, os homens começaram a partir para outras atividades, deixando a docência de lado, fazendo assim com que as mulheres, acompanhando uma tendência mundial, fossem tomando a dianteira nas

atividades do magistério. Era a grande oportunidade, conquistada pelo gênero feminino, de sair da situação de submissão que restringia as mulheres ao âmbito doméstico e eclesiástico, para adentrarem no espaço social e profissional. (RIBEIRO, 2006).

Assim ocorre o que muitos autores, como Jane S. de Almeida (1998, p. 64), denominam de feminização do magistério, para designar uma ampliação do número de professoras na rede de ensino. Elomar Tambara (1998, p. 49), mostra que esse processo também é entendido como uma ligação da docência ao trabalho doméstico, à dependência e à fragilidade tidas como "próprias do sexo feminino". Segundo Maria C. S. de S. Campos (2002), a feminização também é relacionada a uma visão negativa do magistério em função dos baixos salários, à deficiente qualificação e pelo motivo de haver um elevado número de mulheres provenientes dos estratos pobres da sociedade.

Tendo a atividade docente se feminizado, começou-se a associar características tidas como tipicamente femininas à prática do magistério[6], o que era muito conveniente para o governo. Com esse caráter passivo atribuído às mulheres e agora exigido ao magistério, futuramente haveria uma impossibilidade de reivindicações em relação às melhorias trabalhistas, bem como reajustes salariais.

No Estado de São Paulo, o projeto republicano paulista objetivava, através da educação escolar, obter a "formação intelectual e moral do povo, associada ao projeto de controle e ordem social, a civilização vista da perspectiva da suavização das maneiras, da polidez, da civilidade e da dulcificação dos costumes". (SOUZA, 1998a, p. 27). Para isso, foi realizada a transmissão de uma cultura sistematizada, que ocorreu por iniciativa do Estado com a construção de prédios escolares.

> A criação dos grupos escolares surge portanto no interior do projeto político republicano de reforma social e de difusão da educação popular – uma entre as várias medidas de reforma da instrução pública no estado de São Paulo implementadas a partir de 1890. A implantação dessa nova modalidade escolar teve implicações profundas na educação pública do Estado e na história da educação do país. Introduziu uma série de modificações e inovações no ensino primário, ajudou a produzir uma nova cultura escolar, repercutiu na cultura da sociedade mais ampla e encarnou vários sentidos simbólicos da educação no meio urbano, entre eles a consagração da República. (SOUZA, 1998a, p. 30).

[6] "O magistério era tido também como um escape à obrigação do matrimônio. A docência se comparava ao casamento, podendo-se assim, justificar o fato de a mulher ser solteira e também reforçar a ideia de 'não profissionalismo', pois não havia motivos para se exigir um salário maior para uma atividade 'maternal', que não é cobrada no cotidiano doméstico. A escola se envolvia, dessa forma, em uma dualidade, pois se por um lado dava oportunidade da emancipação feminina quanto aos antigos dogmas que as prendiam ao lar; por outro lado deixava as ligações da escola com a casa bem estreitas, promovendo na verdade uma 'escolarização do doméstico'. (MARIANO, 2011, p. 59).

Neste sentido, Presidente Prudente, fundada em 1917, surgiu em meio a esse projeto republicano. Aproveitando-se da pujança do café, nasceu esta cidade, assim como diversas outras do interior paulista, ao lado da ferrovia.

> É dentro deste contexto da marcha do café pelos espigões do extremo-oeste de São Paulo, tendo como amparo a Estrada de Ferro Sorocabana, que se coloca o aparecimento de Presidente Prudente. [...] A cidade de Presidente Prudente nasceu da reunião de dois núcleos urbanos criados para ampararem as vendas de terras feitas pelo Coronel Francisco de Paula Goulart e Coronel José Soares Marcondes, que foram os responsáveis por sua fundação e sistemática colonização, respectivamente. Era preciso um centro de ligação entre o sertão e o mundo povoado que ficava à retaguarda, um local de estabelecimento de gêneros e instrumental para o trabalho, onde se encontrasse escola, farmácia, médico e hospital. Esses elementos seriam atrativos para a fixação de compradores de terras. Eis o fundamento básico para o aparecimento da Vila Goulart e da Vila Marcondes, povoados que o município criado englobou na cidade de Presidente Prudente. (ABREU, 1972, p.42-47).

Assim como Presidente Prudente, outras cidades surgiram e tiveram o seu desenvolvimento auxiliado pela inauguração da Estrada de Ferro Sorocabana. Dentre estas, Presidente Bernardes que teve a sua estação inaugurada em 1919 e Presidente Venceslau em 1921.

O município de Presidente Venceslau foi criado pela da Lei Estadual nº 2133, de 02 de setembro de 1926. Como anteriormente mencionado, o seu primeiro grupo escolar criado em 1932, só vindo a se instalar em seu prédio definitivamente em 14 de abril de 1957. (ERBELLA, 2006).

A cidade de Presidente Bernardes foi fundada em 02 de novembro de 1923, vindo a se tornar município pelo Decreto-Lei nº 6914, de 23 de janeiro de 1935. O município teve a sua escola primária graduada instalada no dia 1 de março de 1932 (SÃO PAULO, 1932) e passou a funcionar em prédio próprio somente em agosto de 1960. (SÃO PAULO, 1960).

É válido mencionar ainda que no levantamento realizado para a pesquisa, não foi encontrada nenhuma obra específica sobre o Grupo Escolar de Presidente Bernardes. Entretanto, um relevante indício consta no Relatório de Inspeção Sanitária, de 1935, quando este destaca que a cidade possuía um dos mais precários prédios de grupos escolares da região, erigido com tábuas velhas, anti-pedagógico e anti-higiênico. (RELATÓRIO, 1935). Essa ausência de estudos sobre essa instituição escolar denota ainda a relevância que o estudo poderá ter para a memória do município.

No cenário do final da Primeira República – no qual se enquadram todas as cidades acima relacionadas – as mulheres conseguiam vencer as resistências masculinas que historicamente as restringiram ao âmbito doméstico, alcançando uma relativa emancipação através do trabalho docente. Todavia, apesar da independência que alcançavam, elas ainda eram deixadas de fora das decisões políticas que, no âmbito escolar, se referem à direção. (DEMARTINI & ANTUNES, 1993; FREITAS, 2001; VIANNA, 2002).

Na República, a maioria das mulheres foi deixada de lado nas discussões políticas. Naquele período, a biologia era usada como justificativa por grande parte dos homens, como alguns positivistas, para que as mulheres se mantivessem longe da esfera pública. O Dr. Silva Rego, baseado no positivismo, explicava o porquê de as mulheres não poderem se igualar aos homens:

> o sistema nervoso (da mulher) muito mais delicado, é envolvido por um tecido cellular mais humido e frouxo...é assim que vemos, a doçura, a indulgencia e a submissão, serem as virtudes essenciais ao bello e primoroso filho de Deus: sempre e sempre a intenção do Creador revelando na organização, nos instinctos, pensamentos, e sentimentos da mulher (*Diário de Campinas,* 30/11/1875 apud RIBEIRO, 2006, p. 58).

Afirmações como esta compunham o imaginário do gênero masculino daquela época e foram ajudando a construir a imagem da professora.

> Presidente Prudente as recebeu nesse período, vindas principalmente das cidades de Botucatu, Tietê e Tatuí. Vinham alegres e festivas, como professoras primárias, [...] desfrutar dos ares de civilização e, com uma segunda intenção, que, na verdade, era a primeira, vinham caçar maridos. (RESENDE, 1992, p. 177).

Deste modo, é relevante questionar: Como as docentes dos municípios enfocados lidavam com as representações vigentes acerca de sua profissão (inclusive no âmbito doméstico)? Quais foram os arranjos executados pelas professoras dos grupos para cumprirem com as exigências do magistério em meio a precariedade material das instituições escolares?

O histórico exposto acima justifica que esta pesquisa procura retomar e analisar a participação das primeiras docentes na construção das bases para a educação escolarizada durante a implantação e edificação da escola primária graduada pública na região de Presidente Prudente/SP. Procurou-se mostrar como a construção histórica de valores e das relações estabelecidas na escola e na sociedade contribuiu para a formação da cultura escolar.

Em relação à metodologia adotada, primeiramente foi realizado um levantamento em fontes bibliográficas, de obras relativas à condição social da mulher durante a Primeira

República, a Era Vargas e o Nacional Desenvolvimentismo; à feminização do magistério; à implantação da escola primária graduada no Estado de São Paulo; ao contexto político e educacional do final da Primeira República, da década de 1930, de 1940 e de 1950; e ao surgimento das cidades de Presidente Bernardes e Presidente Venceslau. Feito esse levantamento, o passo seguinte compreendeu o estudo e a catalogação dessas obras através de fichamentos, delimitando assim o objeto de pesquisa. Em seguida, foi traçado um panorama do contexto no qual o gênero feminino, especialmente as professoras, da região estavam inseridas.

Num segundo momento, procedeu-se à pesquisa em fontes documentais, isto é, a análise dos Livros de Exames Finais, Livros de Visitas e Exames, Mapas de Movimento do Pessoal, Relatórios de Inspeção Sanitária, Relatórios ao Diretor de Ensino, Relatórios dos trabalhos escolares e material jornalístico. Utilizou-se, também, de material iconográfico. Para tanto, foi realizada uma busca pela documentação nos antigos grupos escolares, nos museus históricos, nos arquivos pessoais, no Arquivo Público do Estado de São Paulo e na imprensa, voltando sempre a atenção para a atuação das docentes.

Tendo em vista que a história não é escrita apenas a partir de documentos oficiais, a diversificação das fontes utilizadas se torna um fator importante para a análise do problema histórico. (BLOCH, 2001; FEBVRE, 1989; LE GOFF, 1984). Segundo Michel Foucault (2008, p. 8, grifos do autor), a história tradicional se preocupava apenas em "'memorizar' os *monumentos* do passado" buscando documentá-los, dando voz ao que não era verbalizado e não apreendendo os sentidos tácitos.

Assim, na terceira etapa de coleta de dados, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com os indivíduos (professoras e educandas/os) que fizeram parte, direta ou indiretamente, do contexto histórico considerado para a pesquisa nas cidades que compõem o recorte. Através das narrativas, valiosas informações que muitas vezes não constam nos documentos, relatórios, livros ou jornais, podem ser obtidas contribuindo para a compreensão de processos de constituição dos sujeitos. (ALBERTI, 2005; FERREIRA & AMADO, 2006; JOUTARD, 1986; THOMPSON, 1992).

As entrevistas foram embasadas pela teoria da História Oral[7]. Utilizou-se da História Oral temática, isto é, os sujeitos foram inquiridos apenas sobre o seu período de vivência no

[7] Existem diversas definições de História Oral. A presente pesquisa se guiará pela interpretação de que a História Oral é "um método de pesquisa (histórica, antropológica, sociológica etc.) que privilegia a realização de entrevistas com pessoas que participaram de, ou testemunharam, acontecimentos, conjunturas, visões de mundo, como forma de se aproximar do objeto de estudo". (ALBERTI, 2005. p. 18).

grupo escolar e não como ocorre na História de Vida, na qual o intento é captar o relato de toda a vida do indivíduo.

Foi realizado um mapeamento dos prováveis sujeitos da pesquisa nos arquivos das instituições de ensino que outrora abrigaram os grupos escolares. Após a realização do primeiro contato com essas pessoas, foi solicitado a elas que indicassem de novos indivíduos e assim sucessivamente, como preconiza a técnica da "bola de neve". (PATTON, 1990). Em relação ao número de depoentes, tendo em vista que em História Oral não há um número exato de entrevistas a serem realizadas, utilizou-se o "critério de saturação das informações". (ALBERTI, 2005; BERTAUX, 1981). Este procedimento consiste em "encerrar a realização de entrevistas após ter sido atingido o ponto em que os novos depoimentos começam a se tornar repetitivos em relação aos que já foram feitos". (ALBERTI, 2005, p. 130).

Desse modo, tendo sido estruturados os seis capítulos previstos para essa tese, descrevemos a seguir, de modo resumido, o conteúdo abordado em cada um desses.

No primeiro capítulo intitulado *Pressupostos teórico-metodológicos da pesquisa*, é realizada uma discussão acerca do percurso, dos procedimentos e das técnicas utilizadas para a composição da pesquisa. O intento com essa primeira parte foi abordar todo o caminho trilhado pelo pesquisador, incluindo as visitas aos arquivos, os percalços, a formatação do projeto, as opções teórico-metodológicas adotadas, o contato com as/os entrevistadas/os assim como o respeito aos princípios éticos de pesquisas com seres humanos.

O segundo capítulo intitula-se *Presidente Venceslau e Presidente Bernardes: aspectos históricos e educacionais (1932-1960)*, e aborda primeiramente a formação da franja pioneira do extremo oeste paulista com destaque para a trajetória histórica dos municípios que compõem o recorte espacial, com ênfase nos aspectos políticos e sociais. Na última parte do capítulo é discutido o processo de implantação e edificação dos prédios dos primeiros grupos escolares das cidades enfocadas.

No terceiro capítulo, que possui o título *As mulheres e o magistério*, procedeu-se a uma discussão acerca da História das Mulheres e a história da presença feminina no magistério. Inicialmente foi realizado um breve histórico do percurso trilhado pelas mulheres para abandonarem o âmbito doméstico e ingressarem no mercado de trabalho. Em seguida, abordou-se a formação das normalistas que se tornariam professoras nos grupos escolares de Presidente Bernardes e Presidente Venceslau. O final desta seção trata da ampliação da presença feminina no mundo do trabalho em função do aumento de sua escolaridade.

O capítulo quatro, *A marcha das docentes para o oeste*, exibe o trabalho das docentes da região da Alta Sorocabana. A princípio, discorre-se sobre as primeiras experiências das

educadoras na zona rural dos municípios da região estudada. Na sequência é discutido o receio de se habitar no sertão paulista, o estabelecimento na localidade após o casamento, assim como a articulação entre a vida doméstica e a profissional.

No quinto capítulo, intitulado *As professoras primárias e a cultura escolar*, penetra-se no interior dos grupos escolares, procedendo a investigação das práticas escolares executadas pelas professoras na construção cotidiana das culturas escolares.

O sexto capítulo, *Relacionamentos, estratégias e lutas*, examina a atuação política das docentes dentro e fora dos muros escolares, quando manifestaram publicamente a sua insatisfação em relação aos problemas locais ou mesmo no que concerne à questão salarial.

Finalmente, nas *Considerações finais* foi feita uma retomada dos temas abordados ao longo da tese, buscando sintetizar as discussões apresentadas e também expor os resultados que a pesquisa alcançou.

# CAPÍTULO 1
# PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA PESQUISA

O objetivo desse capítulo é apresentar os recursos teóricos e metodológicos adotados na presente pesquisa. Tendo em vista o objeto que investigamos e as fontes disponíveis, optamos por exibir a forma como entendemos e tratamos os documentos que embasam este estudo e também como coletamos e analisamos os dados orais.

Deste modo, procedemos a uma apresentação dos percursos, dos procedimentos e das técnicas utilizadas, exibindo como foram buscados as fontes documentais e bibliográficas, os arquivos visitados, os instrumentos de coleta de dados orais e o cuidado com os aspectos éticos. Procuramos também realizar uma breve discussão acerca da utilização de documentos em pesquisas históricas, exibindo a noção de que as fontes que não *falam por si*.

Como a pesquisa se utiliza de relatos orais, no presente capítulo existe uma discussão sobre a memória e a História Oral. Abordamos também a relação dos estudos sobre a memória com a História Oral, a constituição dessa abordagem da História e a forma utilizada para o tratamento dos relatos orais nesse trabalho.

Por fim, trazemos uma caraterização das/dos participantes da pesquisa com o intuito de apresentar resumidamente uma biografia de cada uma/um, voltando as atenções para a origem das/dos entrevistadas/os, a época em que se mudaram para a cidade em que residem, o estado civil, a escolaridade e o tempo em que exerceram as suas atividades profissionais.

## 1.1 Caracterização do estudo

## 1. 2. Percursos, procedimentos e técnicas

Nesse tópico procuraremos explicitar, ainda que sucintamente, os percursos, os procedimentos e as técnicas adotadas para o desenvolvimento dessa pesquisa, isto é, quais foram os instrumentos e a dinâmica utilizados para a coleta de dados de acordo com os objetivos propostos.

Primeiramente, é válido mencionar que entre a idealização inicial de um projeto de pesquisa para o doutorado, a sua aprovação e posterior desenvolvimento, existiram alterações importantes em sua estrutura. Após ter sido aprovado no processo seletivo, o projeto inicial foi avaliado no VII Seminário de Pesquisa da Pós-Graduação em Educação, promovido pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da FCT/Unesp, no ano de 2012, por uma banca de

docentes que fizeram indicações no sentido de agregação de novas referências para a pesquisa, assim como a redução do número de objetivos e de cidades que o recorte abrangia. A proposta inicial da pesquisa que compreendia quatro cidades da região de Presidente Prudente (Presidente Bernardes, Santo Anastácio, Presidente Venceslau e Presidente Epitácio), se mostrou muito ampla o que, de acordo com a banca, poderia acarretar uma análise superficial da realidade estudada. Assim, visando aprofundar-se mais na análise, recomendou-se restringir o recorte concentrando o trabalho em duas cidades.

Mesmo com essa restrição na amplitude da espacialidade, a coleta de dados para o presente trabalho se deu em diversos lugares e momentos. Levando-se em conta que a pesquisa pretende estudar a atuação docente feminina enquanto artífice da cultura escolar durante o processo de implantação dos primeiros grupos escolares no oeste paulista, e que, para isso, foram eleitas as cidades de Presidente Bernardes e Presidente Venceslau, vários arquivos tiveram de ser vasculhados.

Como se sabe, a escolha de um objeto de pesquisa não é algo arbitrário, ela depende da inclinação pessoal do/da historiador/a por determinado tema, e, essencialmente, das fontes que se têm disponíveis. A busca pela documentação referente ao funcionamento dos grupos escolares ora estudados orientou-se pela ideia de que "o registro histórico envolve, pelo menos a 'verdade' de quem o produziu e a 'verdade' de quem o interpreta". (SAMARA; TUPY, 2007, p. 82). Deste modo, considerando a perspectiva de quem criou o registro e de quem o analisa, há uma multiplicidade de elementos a serem buscados nos documentos:

> Diante dos arquivos escolares a imaginação e o trabalho científico irão explorar inúmeras possibilidades: Construirão biografias escolares; elaborarão sucessivos conceitos de cultura ou de educação sistemática; esclarecerão a didática viva; discutirão formas de ensino dominantes em cada época; dirão como a escola estava inserida na comunidade, etc., etc. [...] O pesquisador sabe que o documento tem um contexto e o que parecia desvio era curso natural da produção do saber rigoroso. Ali, nos documentos, estão as memórias individual e coletiva da educação [...]. (MEDEIROS, 2006, p. 6).

Existe uma quantidade significativa de arquivos encarregados da guarda de documentos. Carlos Bacellar (2008) indica a existência de diversos arquivos que podem fornecer as informações de acordo com o que cada pesquisa exige, são eles: arquivos do Poder Executivo, do Poder Legislativo, do Poder Judiciário, cartoriais, eclesiásticos e privados. O autor frisa que nesse rol não estão incluídas todas as instituições arquivísticas, mas somente as principais.

Neste sentido, é relevante mencionar a discussão de Medeiros (2006) acerca dos arquivos escolares. O autor afirma que os documentos em geral são classificados em três grupos: *documentos correntes*, que são aqueles que são consultados com frequência; *documentos intermediários*, são os que aguardam para serem descartados ou preservados; e *documentos de valor permanente*, que são aqueles que possuem grande relevância tanto histórica, como informativa e comprobatória. Essa classificação que é adotada oficialmente para qualquer documento no Brasil, também se aplica aos arquivos escolares:

> Um regimento interno de uma escola, enquanto estiver em vigor, será documento corrente, pois será consultado frequentemente. Documentos escolares de alunos que concluíram primeiro ou segundo graus, durante algum tempo serão documentos intermediários, pois poderão ser consultados para informações. Históricos Escolares de alunos, após algum tempo como documentos intermediários serão preservados de forma permanente em razão do valor histórico, probatório e informativo. (MEDEIROS, 2006, p. 5).

Destaca-se ainda que dentre as muitas finalidades que os documentos escolares possuem – tanto para egressos dos grupos escolares a fim de comprovação de que ali estudaram, quanto para os/as profissionais que ali atuam para finalidade de comprovação de tempo de trabalho e para pesquisadores/as que tem na escola o seu objeto de estudo –, estes também podem ser uma ótima ferramenta para governos estabelecerem políticas públicas para a educação. Isto porque, esses arquivos são ótimas fontes de informações concernentes ao "[...] oferecimento de vagas, de repetência, de evasão escolar, etc.", com as quais a administração estadual poderá trabalhar a fim de "adotar medidas de planejamento para oferecimento do serviço público de educação, ou para sanar situações, atender demanda, resolver carências". (MEDEIROS, 2006, p. 6).

Dentro desses arquivos, considerando ainda aqueles anteriormente elencados por Bacellar (2008), interessam em nossa pesquisa os documentos de valor permanente referentes às matrículas e frequência de estudantes, os documentos sobre obras públicas e as correspondências (ofícios e requerimentos), que podem ser encontrados nos arquivos do Poder Executivo; e os documentos particulares de indivíduos, famílias e grupos de interesse, encontrados em arquivos privados[8].

Logo no início da pesquisa no ano de 2012, ainda na fase da montagem do projeto, enquanto buscávamos por materiais que embasassem historicamente a discussão sobre os

[8] Há que se destacar que grande parte dos documentos encontrados para a presente investigação estavam em arquivos particulares, isto é, na casa de alguns/algumas historiadores/as diletantes ou nas próprias instituições escolares que outrora abrigaram os grupos escolares, que, embora sejam instituições públicas, não são especializadas na preservação dos documentos.

municípios que comporiam o recorte, isto é, a coleta de dados bibliográficos referentes à criação e instalação das cidades, duas situações distintas se apresentaram: a abundância de fontes bibliográficas em Presidente Venceslau e a escassez das mesmas em Presidente Bernardes.

A cidade de Presidente Venceslau possui uma quantidade significativa de trabalhos que dissertam sobre a história de sua formação administrativa, política, social e cultural. Em relação ao material bibliográfico conseguimos amealhar três obras: *Fragmentos* (1982), de Arthuzina de Oliveira D'Incao, que foi uma afamada docente do grupo escolar do município; *Presidente Wenceslau: uma região, a cidade e sua gente* (2005), de Maria Angela D'Incao (egressa do grupo escolar e filha da Profª Arthuzina de O. D'Incao) e Luís Eduardo Passos Nascimento (neto de Joaquim de Azeredo Passos, o primeiro médico da cidade); e *Rabiscos históricos de Presidente Venceslau* (2006), escrito por Inocêncio Erbella, egresso do grupo escolar e ex-prefeito da cidade.

Além das fontes bibliográficas, foi possível o acesso às fontes documentais e jornalísticas. Os documentos relacionados ao funcionamentos do Primeiro Grupo Escolar de Presidente Venceslau foram coletados na própria instituição (atualmente denominada EMEF "Dr. Álvaro Coelho"), na qual foi possível encontrar um volume considerável de fontes em ótimo estado de conservação, dentre os quais, destacamos: o Livro de Termos de Visita (1932-1961), Livro de Compromisso (1932-1941), Livro de Atas de Reuniões Pedagógicas (1939-1944), Livro de Protocolo (1934-1942), Livro de Correspondência (1940-1947), Livro de Assentamentos (nomeações, remoções, etc.) (1954-1960) e Livro de Atas Pedagógicas (1955-1957). Quanto às fontes jornalísticas, foram encontrados no Museu de História "Juliano Monteiro de Almeida" várias edições dos primeiros jornais do município muito bem preservados, entre eles, o jornal "A Gazeta" (1939-1944) e o jornal "A Tribuna" (1955-1959).

Como é possível notar, os documentos acima arrolados estavam sob a guarda de instituições públicas, e, na expectativa de complementá-los, os arquivos particulares também foram visitados. Na casa de algumas/alguns entrevistadas/dos foi possível encontrar materiais referentes à sua vivência no período estudado, como por exemplo, o material jornalístico (que, no caso de Presidente Bernardes, estava inteiramente em arquivos particulares), documentos referentes à participação do sujeito no grupo escolar, semanários, cadernos de memórias e, especialmente, material fotográfico. Em um caso específico, nos foram doados dez livros, muitos deles diretamente relacionados ao objeto de estudo[9].

[9] As obras relacionadas com o objeto de estudo são: *História das Mulheres no Brasil*, de Mary Del Priore e Carla Bassanezi(Org.); *Fragmentos*, de Arthuzina de Oliveira D'Incao; *Presidente Venceslau: uma região, a*

Ao iniciar o processo de coleta de dados a respeito da formação política e administrativa da cidade de Presidente Bernardes nos deparamos com a ausência de um material que dissertasse sobre a fundação da mesma – a não ser pela existência de uma revista comemorativa do cinquentenário do município. Ao interpelarmos os autóctones percebemos que não existia de fato um material que discutisse a fundação da cidade, mas encontramos dois livros que poderiam nos fornecer indícios acerca dos primórdios do município, são eles: *Recordações de minha Aldeia... e outros sítios* (2009), escrito por Zelmo Denari; e *De uvas e limas*, escrito por José Moralez. Por se tratarem de obras memorialistas, utilizaremos-nas como fonte, entretanto os dados referentes à implantação do município serão fornecidos através de outros materiais (jornalístico[10] e digital).

Em relação às fontes documentais concernentes ao funcionamento do Grupo Escolar de Presidente Bernardes, encontramos uma diversidade de materiais. Foi positivamente espantoso ver o volume de documentos que a instituição abrigava em suas dependências de forma organizada, em uma sala especial para tal, catalogados por ano e tipo, em pastas especialmente destinadas à guarda de arquivos e com um funcionário responsável pela manutenção. Isso facilitou sobremaneira o processo de coleta dos dados que necessitávamos.

Nas dependências da Escola Estadual "Alfredo Westin Junior" (atual nomenclatura do antigo grupo escolar da cidade), encontramos: Mapas de Movimento de Pessoal (1929-1960), Livros de Termos de Exames (1954-1960) e Livro Ponto (1933). Além dessa documentação, encontramos um memorial organizado pelo diretor Jair Camatari e sua equipe, no qual intentou-se escrever a história da fundação e a trajetória do primeiro grupo escolar do município, sendo de extrema importância para o nosso estudo por representar um ponto de partida para a coleta e organização de nossos dados.

De posse dos documentos referentes à ambas as instituições, cabe ressaltar que os entendemos como qualquer outra fonte, que, tendo sido produzidos por seres humanos, são carregados de intencionalidade, servindo a interesses específicos, e, principalmente, fazem parte de um contexto histórico que lhes determina o valor. Neste sentido, para a compreensão do documento, cabe analisá-lo em seu contexto, "[...] apreender o propósito consciente ou inconsciente mediante o qual foi produzido diante de outros textos e localizar seus modos de

---

*cidade e sua gente*, de Maria Angela D'Incao e Luís Eduardo Passos Nascimento; *Presidente Prudente: capital regional*, de Maria Angela D'Incao. Todos esses livros foram doados por Maria Angela D'Incao, que participou da escrita de alguns deles.

[10] Em relação ao material jornalístico, a pesquisa contou com o hebdomadário local denominado "A Gazeta", referente aos anos de 1931 e 1932, além de várias edições de jornais de circulação estadual, como o "Correio Paulistano", a "Folha da Manhã" e "O Estado de S. Paulo".

transmissão, seu destino, suas sucessivas interpretações, graças à linguística, à psicologia, à sociologia". (DUMOULIN, 1993, p. 244).

Samara e Tupy (2007), enfatizam que para a aproximação e classificação de um documento é importante que se atente para a sua forma material, o seu conteúdo e os objetivos a que se prestava e que busca atingir o/a leitor/a do mesmo. De acordo com as autoras, após coletados os documentos atentando-se para a sua materialidade, a próxima fase consiste em se analisar o conteúdo destes. Esse momento da análise é crítico, pois dele depende o bom ou o mau andamento da pesquisa, uma vez que a medida que os documentos são bem catalogados e descritos, seguindo as normas científicas vigentes, a utilização das informações contidas na fonte será procedida de modo mais eficaz, dispensando a necessidade de se recorrer constantemente ao material original.

O último procedimento indicado por Samara e Tupy (2007) se refere aos objetivos tanto de quem produziu o documento quanto daquele/a que o analisa. Em razão das diferentes motivações de quem produziu o documento e do/da pesquisador/a que o consulta, é necessário que se atente para o conteúdo que a fonte traz, extraindo dali as informações que atendam aos propósitos da pesquisa e buscando em outros documentos as questões que não foram abordadas nesse material.

Atentos aos procedimentos acima descritos, procuramos também adotar a conduta preconizada por Bacellar (2008) de não submissão às fontes. Concordando com o autor, entendemos que o ofício de historiador/a exige que o/a profissional mantenha sempre uma postura de desconfiança[11] em relação às informações trazidas não somente pelas fontes documentais, mas por qualquer outra. Desse modo, tendo sido tomadas todas as precauções no tratamento do documento, isto é, "[...] **cotejar informações, justapor documentos, relacionar texto e contexto, estabelecer constantes, identificar mudanças e permanências**" (BACELLAR, 2008, p. 71, grifos do autor), procuramos garantir a escrita de uma versão da história da participação docente feminina nos primeiros grupos escolares do extremo oeste paulista, que represente uma contribuição ao campo da História da Educação.

Utilizamos o período de 2012 e de 2013 para a realização do levantamento e coleta de dados. Em função do compromisso de cursar disciplinas no âmbito do Programa de Pós-Graduação (e fora dele também) no ano de 2012, tivemos o nosso tempo um tanto quanto restrito para a pesquisa nos arquivos. Sendo assim, esta foi iniciada apenas ao final do

[11] De acordo com Bacellar (2008), "[...] ser historiador exige que se desconfie das fontes, das intenções de quem a produziu, somente entendidas com **o olhar crítico e a correta contextualização do documento que se tem em mãos**". (BACELLAR, 2008, p. 64, grifos do autor).

referido ano, tendo prosseguimento de modo mais sistemático no ano seguinte, especialmente no que se refere à realização das entrevistas.

Na presente pesquisa de Doutorado por mais que consideremos a subjetividade como sendo um fator relevante nas falas das/dos entrevistadas/dos, a objetividade[12] não foi secundarizada. Cumprindo com o itinerário de utilizar regras imitáveis além de apoiar as análises em materiais públicos, utilizamos dos pressupostos da História Oral, associando esses dados provenientes das entrevistas, aos demais obtidos através dos documentos oficiais, da bibliografia pertinente e das fontes jornalísticas.

Uma das formas de se compreender a construção da identidade dos sujeitos se faz por meio do estudo de suas memórias. Jean-Pierre Rioux (1998) enfatiza que Pierre Nora definia a memória como "a economia geral do passado no presente" e que logo se viu surgir uma série de trabalhos propondo estudar a memória em seu próprio terreno encarando-a como objeto da História. O autor apresenta também em seu texto as perspectivas de Yves Lequin e Armand Métral[13], que mostram a existência de três tipos de memória:

> [...] uma *memória individual*, cíclica, ligada ao quotidiano e à história da vida pessoal e familiar (com, por exemplo, uma forte valorização da vida pessoal), uma *memória coletiva*, largamente organizada do exterior pelo Estado, a escola, as organizações políticas ou sindicais, uma *memória comum*, esta muitíssimo bem partilhada, muitas vezes conservada por uma rede coerente de "portadores de memória", conflitual na ocasião, constantemente refrescada por narrativas que marcam a coesão do grupo e tornada comum pela repetição. (RIOUX, 1998, p. 320, grifos nossos).

Pensando na constituição da memória individual e da coletiva, Michel Pollak (1992), apesar de considerar o pressuposto de Halbwachs de que a memória é um fenômeno social suscetível à frequentes mudanças, ressalta que existem elementos que não se alteram[14]. São

---

[12] O historiador Jorge Grespan reforça que a objetividade se liga ao método definindo-lhe uma função: "[...] ele não pode estar totalmente determinado no âmbito de cada teoria, de cada visão subjetiva de mundo, pois é justamente um dos fatores que permite colocá-las de acordo. Ou seja, a intersubjetividade implica que a experiência realizada por alguém pode ser repetida por ele mesmo ou por outro, tendo de seguir regras e normas claras e imitáveis, portanto. É o que deve reger também a pesquisa história, por mais variados e inovadores que sejam seus materiais e procedimentos. Daí que o pesquisador tenha de se limitar a afirmações que encontrem contrapartida em material acessível a qualquer outro, que possa ser verificado, que seja de domínio público de alguma forma". (GRESPAN, 2008, p. 299).

[13] Cf. LEQUIN, Yves; MÉTRAL, Armand. A la recherche d'une mémoire collective: les métallurgistes retraités de Givors. **Annales ESC**, Jan.-Fev., 1980.

[14] Pollak (1992) menciona três critérios que parecem fixos e permeiam as memórias: acontecimentos, personagens e lugares: "Esses três critérios, acontecimentos, personagens e lugares, conhecidos direta ou indiretamente, podem obviamente dizer respeito a acontecimentos, personagens e lugares reais, empiricamente fundados em fatos concretos. Mas pode se tratar também da projeção de outros eventos. É o caso, na França, da confusão entre fatos ligados a uma ou outra guerra. A Primeira Guerra Mundial deixou marcas muito fortes em certas regiões, por causa do grande número de mortos. Ficou gravada a guerra que foi mais devastadora, e

fatos tão fortemente consolidados na memória (tanto na individual quanto na coletiva) que aparentam não serem possíveis de se alterar, elementos que passam a compor a essência da pessoa. Neste sentido, cabe, assim como faz o autor, o questionamento acerca de quais seriam os elementos que constituem a memória seja ela individual ou coletiva.

Várias são as formas de se entrar em contato com a memória dos indivíduos, e, no que concerne especificamente à educação, Viñao Frago (2004) elenca algumas formas que se dão pela via escrita, com as biografias e as autobiografias (diários, agendas, correspondências etc.)[15]; acrescentadas a essas formas escritas, existem as fontes orais.

Pollak (1992) exibe a fertilidade da História Oral e as possibilidades que esta abriu para o estudo da memória:

> Agora, é óbvio que a coleta de representações por meio da história oral, que é também história de vida, tornou-se claramente um instrumento privilegiado para abrir novos campos de pesquisa. Por exemplo, hoje podemos abordar o problema da memória de modo muito diferente de como se fazia dez anos atrás. (POLLAK, 1992, p. 207).

De acordo com Lucilia de A. N. Delgado (2010), a História Oral é:

> [...] um procedimento metodológico que busca, pela construção de fontes e documentos, registrar, através de narrativas induzidas e estimuladas, testemunhos, versões e interpretações sobre a História em suas múltiplas dimensões: factuais, temporais, espaciais, conflituosas, consensuais. *Não é, portanto, um compartimento da história vivida, mas, sim, o registro de depoimentos sobre essa história vivida*. [...] recorre à memória como fonte principal que a subsidia e alimenta as narrativas que constituirão o documento final, a fonte histórica produzida. (DELGADO, 2010, p. 15-16, grifos da autora).

De acordo com essa autora, portanto, a História Oral pode ser considerada um dos caminhos possíveis para a constituição do conhecimento histórico. É um tipo de documento cuja produção sofre a interferência do/da historiador/a, que está diante de uma narrativa sobre o passado que é construída e analisada no presente.

---

frequentemente os mortos da Segunda Guerra foram assimilados aos da Primeira. Em certas regiões, as duas viraram uma só, quase que *uma* grande guerra". (POLLAK, 1992, p. 202, grifos do autor).

[15] Viñao Frago (2004) arrola vários materiais auto-referenciais produzidos por professores/as: "O que seja uma autobiografia, umas memórias, um testemunho, umas recordações, umas impressões, um auto-retrato, umas confissões, um diário, uma agenda, um livro de família, um livro de contas, um *livro de razão*, uma carta, um epistolário, um livro ou caderno com anotações e recortes, um álbum, de fotografias ou recordações, um *dietário*, um carnê, um livro de notas, uma relação de méritos, uma folha de serviços, um *curriculum vitae* etc. [...]". (VIÑAO FRAGO, 2004, p. 340, grifos do autor).

A História Oral se apresenta como uma ferramenta privilegiada para o estudo da memória, porque através dos relatos é possível perceber a temporalidade e o entrecruzamento da memória individual e da coletiva. Delgado (2010) afirma que a relação entre o tempo e a memória é intrínseca, entretanto, o tempo da memória pode se alongar para além do tempo de vida do sujeito, haja vista que pode ser composto por recordações advindas de diversas fontes, até mesmo de algumas que nem sequer foram vividas pessoalmente[16].

Em relação às entrevistas, ocupamos todo o ano de 2013 com a sua realização. Primeiramente, cabe mencionar que o critério de seleção das/dos participantes foi que estas/estes estivessem envolvidas/os, de alguma maneira, com o primeiro grupo escolar de seu município. Priorizamos a escolha de professoras/es e discentes para compor nosso rol de depoentes, os/as quais estão descritas/os no sub-tópico *1.2.3 Caracterização dos participantes da pesquisa*.

Para encontrar esses sujeitos, procedemos ao exame do material bibliográfico e documental que tínhamos disponíveis. Assim, tendo localizado os indivíduos que se enquadravam no perfil desejado, o contato inicial com essas/esses participantes se deu via telefonema, *e-mail* e até mesmo por redes sociais na *web*. Após a realização da entrevista, pedíamos sugestões às/aos entrevistadas/os de pessoas que gostariam de participar da pesquisa e, seguindo as indicações fornecidas buscávamos novas/os informantes, conforme a técnica da "bola de neve". (PATTON, 1990).

As questões levantadas para a entrevista levaram em conta os objetivos que pretendíamos alcançar, e procuraram explorar as memórias que as educadoras e as/os discentes poderiam acessar. Sandra J. Pesavento (2012) alerta que o/a historiador/a que trabalha com a memória, tanto a oral quanto a transcrita, deve considerar vários elementos intervenientes no processo de rememorar[17]. Primeiramente a autora ressalta a existência de

---

[16] Delgado (2010) enfatiza que "é muito comum escutar pessoas referindo-se à saudade de um tempo no qual ainda nem viviam, mas que nos registros legados de geração para geração lhes foi apresentado como uma boa época, como um tempo de esperanças. Trata-se de imagens disseminadas e registradas pelo senso comum, por livros, por amigos, por familiares e, também, muitas vezes, pela própria história institucional". (DELGADO, 2010, p. 17).

[17] Maria C. B. Galzerani (2004) propõe que se trabalhe a memória a partir do fecundo conceito de "rememoração", presente em Walter Benjamin: "O ato de *rememoração*, para Benjamin, possibilita a recuperação de dimensões pessoais, perdidas, ou, no mínimo, ameaçadas perante o avanço do sistema capitalista. Dimensões psíquicas e sociais do ser humano que rememora. Ou seja, a memória surge aqui tecida por uma pessoa mais inteira, que se percebe portadora de sensibilidades, de incompletudes, de esquecimentos, de atos voluntários e conscientes, ao lado de atitudes involuntárias e inconscientes.
Rememorar, além disso, para este filósofo significa sair da gaiola cultural que tende a nos aprisionar no *sempre-igual* e recuperarmos a dimensão do tempo, através da retomada da relação presente, passado, futuro. Neste sentido, rememorar não significa para Benjamin um devaneio ou uma evasão em direção a um passado, do qual o sujeito não quer mais emergir. Rememorar é partir de indagações presentes, para trazer o passado vivido como

uma distância entre a ocorrência do fato relatado e o tempo presente. Nesse "*gap* da temporalidade", o indivíduo viveu diversas experiências que influem em sua interpretação acerca do fato rememorado. Isto é, "[...] a memória individual se mescla com a presença da memória social, pois aquele que lembra, rememora em um contexto dado, já marcado por um jogo de lembrar e esquecer". (PESAVENTO, 2012, p. 95). Posição compartilhada por Bosi (1994, p. 55), quando assevera que "lembrar não é reviver, mas refazer, reconstruir, com imagens e ideias de hoje, as experiências do passado. A memória não é sonho, é trabalho".

Desse modo, como se tratavam de diferentes vivências que geram pontos-de-vista distintos, dois roteiros guias de questões (ANEXO E e F) foram elaborados para que a partir destes, as professoras e as/os educandas/os pudessem comentar suas experiências. Tendo em vista que a pesquisa procura investigar a cultura escolar no período entre a implantação e a edificação das escolas primárias graduadas, os questionários envolvem temas que remetem aos aspectos cotidianos da vivência nos grupos escolares, a relação com as autoridades, os conflitos, os festejos, a materialidade, a estrutura física dos prédios, os castigos, as emulações, a alimentação, etc. Ademais, como entendemos que os sujeitos da pesquisa são testemunhas da História, os inquirimos também sobre os aspectos políticos, sociais e culturais do período não relacionados especificamente à esfera educacional.

Essa relação com as temporalidades é inclusive apontada como um dos desafios para os/as pesquisadores/as que se utilizam da História Oral. Isto porque, as memórias relatadas pela/pelo depoente (no caso dessa pesquisa, uma/um idosa/o), referem-se a um tempo em que esta/este era mais jovem, tendo, portanto, a possibilidade de selecionar o que lhe é mais relevante, podendo, como afirmado anteriormente por Delgado (2010), incluir lembranças vividas e aquelas que ela/ele incorporou de outrem.

Uma precaução inicial que se deve ter em relação a utilização das fontes orais é que se deve respeitar o alcance da memória dos/das depoentes. Como aponta Castanho (2011, p. 25), "[...] se lança mão da fonte oral não apenas para a história do tempo presente, mas também do passado, desde que respeitados certos limites de pertinência, do alcance da memória, de recuperação da tradição".

Deste modo, em função das distintas relações que as docentes e as/os discentes estabeleceram com os grupos escolares, diferentes também foram os relatos. É possível perceber muito mais detalhes acerca do funcionamento das instituições de ensino nos depoimentos das professoras do que nos depoimentos das/dos educandas/os, tendo em conta a

---

opção de busca atenciosa, em relação aos rumos a serem construídos no presente e no futuro. Não se trata apenas de não esquecer o passado, mas de agir sobre o presente". (GALZERANI, 2004, p. 294-295, grifos da autora).

idade que cada um tinha na época e o tempo em que estiveram envolvidos com a instituição. Contudo, é evidente que não existe uma hierarquia valorativa entre as falas das/dos entrevistadas/os, pois ao coletar o relato dos indivíduos que ministravam as aulas e dos que recebiam as lições, procurávamos captar exatamente os diversos pontos-de-vista contidos no processo de ensino e aprendizagem, de modo a ter um panorama do desenvolvimento da cultura escolar nos grupos escolares das cidades que compõem o recorte.

Pelo nível de abertura das/dos entrevistadas/os, podemos julgar que os questionários foram satisfatórios para obtenção das informações que buscávamos. Há que se considerar que aquilo que não pode ser obtido através das questões levantadas deveu-se muito ao fato de algumas/alguns informantes terem suas memórias sobre determinado acontecimento limitadas seja pelo pouco contato que porventura tiveram com o mesmo, ou por terem julgado, à época, que tal elemento não fosse importante. Em geral, as memórias das/dos entrevistadas/os se mostraram muito bem conservadas e vívidas, principalmente se levarmos em conta que a maioria das/dos depoentes possuem entre 70 e 90 anos de idade, o que, ao contrário do que o senso comum acredita, não limita o poder de rememoração desses indivíduos.

Halbwachs (1925) afirma que o indivíduo idoso:

> [...] não se contenta, normalmente, em esperar passivamente que as memórias despertem, ele procura especificá-las, ele interroga outros velhos, ele folheia seus velhos papéis, suas antigas cartas, e, principalmente, ele conta aquilo de que se lembra quando não deixa de fixá-lo por escrito. Em suma, o velho se interessa pelo passado bem mais do que o adulto [...]. (HALBWACHS, 1925, p. 81, tradução nossa).

Neste sentido, Bosi (1994) assevera que haveria nas pessoas idosas uma espécie de obrigação social, "[...] que não pesa sobre os homens de outras idades: a obrigação de lembrar, e lembrar bem". (BOSI, 1994, p. 63). Dentro dessa perspectiva, a nossa pesquisa embasou-se na História Oral para a realização, o tratamento e a análise das entrevistas, justamente pela rica possibilidade aberta por um campo de estudos que privilegia o relato daqueles sujeitos que construíram a História, mas que por muito tempo estiveram ocultos na sombra dos grandes feitos de figuras notáveis cunhadas pela historiografia tradicional.

Deste modo, procuramos associar as informações coligidas por meio dos relatos orais ao conteúdo que os documentos e a bibliografia sobre o período estudado traziam. É fato que as informações obtidas nas entrevistas não possuem datas precisas e às vezes os dados mencionados oralmente divergem da História escrita, daí decorre a importância de se confrontar os dados orais, documentais e bibliográficos, de forma que a análise do objeto de

estudo ganhe densidade. Não obstante, a oralidade, que aparenta conter muita "imprecisão", representa uma importante ferramenta nesta pesquisa em função de revelar muitas nuances que escapam da normatização presente nos documentos oficiais e que, no caso das cidades pesquisadas, nem sequer constam na bibliografia existente.

É válido ressaltar que por se tratar de uma pesquisa que envolve a participação de pessoas, os aspectos éticos foram observados e respeitados. O ANEXO D mostra que a pesquisa foi cadastrada na Plataforma Brasil e analisada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da FCT/UNESP, sendo aprovada pelo parecer nº 270.609. Como é possível observar no ANEXO A, a pesquisa foi detalhada para cada participante antes do início das entrevistas, de modo que a/o informante ficasse ciente das finalidades do estudo, bem como do nível de participação e de exposição que o seu relato poderia acarretar.

Nesse sentido, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecimento (TCLE) trouxe expressamente a opção da utilização do nome real da/do entrevistada/o ou de um pseudônimo. Esse procedimento é adotado pois entendemos ser de extrema importância que os nomes dos sujeitos da pesquisa sejam divulgados, primeiramente para que se dê legitimidade aos dados fornecidos, isto porque os relatos orais cedidos pelos sujeitos se transformarão em fontes históricas não somente para essa pesquisa, mas para qualquer outra, necessitando que sejam devidamente referenciadas. Também porque as/os próprias/os informantes geralmente assim o solicitam, já que as entrevistas se referem à longínqua infância e ao início da vida profissional das/dos mesmas/os, remontando momentos prazerosos de sua vida escolar.

Deste modo, por se tratar de sujeitos adultos, com mais de 70 anos de idade, sem nenhum impedimento legal ou incapacidade intelectual, sendo, portanto, responsáveis pelas declarações emitidas, a maioria das/dos entrevistadas/os concordaram em utilizar os seus nomes próprios, com a exceção de apenas uma das educandas da cidade de Presidente Bernardes, que foi identificada com o pseudônimo de Lila Aoshi. Consideramos que é uma questão de respeito às/aos informantes da pesquisa ter os seus nomes divulgados, já que esses doaram uma parte significativa de seu tempo, abrindo a suas mais recônditas memórias a um estranho. Sem a participação delas/es, a pesquisa ficaria excessivamente empobrecida.

Para a realização das entrevistas foi facultado às/aos participantes a escolha do local no qual desejariam que a mesma ocorresse. A maioria das/dos entrevistadas/os preferiu realizar a entrevista em sua própria residência contando, invariavelmente, com a presença de um familiar, amigo ou mesmo de uma/um funcionária/o, o que foi muito positivo, uma vez que garantiu a tranquilidade necessária para que se pudesse estabelecer um diálogo. É importante frisar, outrossim, que, seguindo a metodologia da História Oral, desligamos o

gravador nos momentos em que a/o entrevistada/o solicitou, deixando assim de gravar trechos que o sujeito não sentia segurança em pronunciar ou que poderiam lhe causar algum tipo de desconforto.

Tendo coletado todos os relatos orais de que necessitávamos, passamos ao processo de transcrição, categorização e análise das mesmas. Devido às oportunidades abertas ao estudo da memória que a História Oral inaugurou, Pollak (1992) alerta que a multiplicação dos objetos é um fator a se observar, pois, ao mesmo tempo em que permite uma renovação das pesquisas em História, também implica uma cautela maior em relação ao tratamento das fontes, nas palavras do autor, uma "sensibilidade epistemológica específica". Assim, uma forma de conferir rigor e confiabilidade à fonte oral se dá através de seu cruzamento com outras fontes: "Em primeiro lugar, até as mais subjetivas das fontes, tais como uma história de vida individual, podem sofrer uma crítica, por cruzamento de informações obtidas a partir de fontes diferentes". (POLLAK, 1992, p. 208).

Tendo em vista esse cruzamento de fontes, nossas análises se baseiam no postulado de Paul Thompson (1992), que indica a existência de três maneiras de se constituir a História Oral: a primeira se utiliza dos relatos de um único indivíduo; a segunda forma se utiliza da coletânea de várias histórias de vida; e a última é denominada de análise cruzada, pois os depoimentos são utilizados como fontes históricas e cruzados com as demais fontes existentes (documentais, jornalísticas, pictóricas, etc.).

Nesta pesquisa nos utilizamos da análise cruzada uma vez que nossa intenção é analisar os depoimentos associados às demais fontes coletadas[18] e, de acordo com Thompson (1992):

> [...] sempre que o objetivo primordial passe a ser análise, a forma global já não pode ser orientada pela história de vida como forma de evidência, mas deve emergir da lógica interna de exposição. Em geral, isso exigirá citações muito mais curtas, comparando a evidência de uma entrevista com a de outra, e associada à evidência proveniente de outras fontes. (THOMPSON, 1992, p. 304).

A ferramenta utilizada na presente investigação para a coleta dos relatos foi a entrevista semiestruturada. A partir de uma série de questões abertas procurou-se discutir os vários elementos que compuseram a trajetória das docentes e das/dos discentes dos grupos

[18] Sobre a utilização de fontes orais e documentais, Delgado (2010) indica que, "na verdade, a relação história oral e pesquisa documental é bidirecional e complementar. Ambas fornecem simultaneamente subsídios e informações à outra, tornando o processo de construção de fontes orais extremamente desafiante e rico". (DELGADO, 2010, p. 25).

escolares que compõem o recorte. É importante mencionar que apesar de se tratar de uma pesquisa em História da Educação, nós entendemos, concordando com Voldman (2006), que outros campos do conhecimento como a Sociologia e a Psicologia podem contribuir de maneira significativa nas análise das fontes orais[19].

A literatura específica sobre a História Oral identifica dois modos por meio dos quais os depoimentos podem ser coletados, constituindo fontes para pesquisas de diferentes extensões, são eles: os depoimentos de história de vida e depoimentos temáticos. À esses, Delgado (2010) acrescenta ainda um terceiro tipo, denominado de *"entrevista de trajetória de vida"*.

As pesquisas que se utilizam de depoimentos de história de vida pretendem um aprofundamento na vida dos/das entrevistados/as, abordando toda a trajetória vital do indivíduo. No caso dos depoimentos temáticos, a pretensão do/da pesquisador/a é coletar dados acerca de um episódio específico ou de um período delimitado da vida do/da depoente. As entrevistas de trajetória de vida relacionam-se à história de vida, com a diferença de serem mais lacônicos, em função da pouca disposição de tempo ou do/da pesquisador/a ou do/da depoente.

Para essa pesquisa de Doutorado foi utilizada a História Oral temática, buscando coletar depoimentos acerca de apenas uma parcela da vida da/do entrevistada/do, especificamente relacionada com o contexto em questão. Concordando com Alberti (2005), as entrevistas temáticas se voltam "prioritariamente para o envolvimento do entrevistado no assunto em questão, são aquelas que versam prioritariamente sobre a participação do entrevistado no tema escolhido". (ALBERTI, 2005, p. 20-37).

Algo a se enfatizar é que o tamanho do recorte da pesquisa pode comprometer a sua qualidade. Um dos fatores que motivou a redução do recorte desta pesquisa de Doutorado (que passou de quatro cidades para duas) foi exatamente o volume de fontes a serem analisadas por um único pesquisador. Em função das limitações relativas aos prazos (a duração de quatro anos do Doutorado) e ao orçamento, não é possível que uma pesquisa de História Oral em nível de *stricto sensu* reúna muitos relatos. A quantidade de entrevistas[20] realizadas para essa pesquisa exigiu um desdobramento muito grande do pesquisador em

[19] Essas duas áreas do conhecimento contribuem para que o/a historiador/a saiba que "[...] não se trata de propor interpretações da mensagem que lhe é comunicada, mas de saber que o não-dito, a hesitação, o silêncio, a repetição desnecessária, o lapso, a divagação e a associação são elementos integrantes e até estruturantes do discurso e do relato". (VOLDMAN, 2006, p. 38).

[20] Foram realizadas 16 entrevistas para essa pesquisa, sendo 7 em Presidente Bernardes/SP, 8 em Presidente Venceslau/SP e 1 em Santo Anastácio/SP, cidade que inicialmente compunha o recorte, mas que, pelos motivos acima explicitados, teve de ser retirada da pesquisa. Somadas todas as entrevistas, temos mais de 30 horas de gravação em áudio e cerca de duzentas páginas de transcrição das mesmas.

relação à administração do tempo, aos deslocamentos e à aparelhagem. Neste sentido, é válido mencionar o exemplo de uma pesquisa de História Oral realizada por Pollak (1992) que, contando apenas com um único relato de história de vida, teve a duração de dez horas, necessitou de uma equipe de quatro pessoas para a análise e demorou dois anos para ficar pronta[21].

Voldman (2006) aborda uma situação bastante frequente nas pesquisas que coletam depoimentos de indivíduos idosos, que é a supervalorização do passado (às vezes inglório) e o desprezo pelo atual, pela novidade. Desse modo, a autora se questiona: "Por que o presente costuma ser pintado em cores mais sombrias do que um passado difícil e que se torna quase cintilante na palavra-fonte?"[22] (VOLDMAN, 2006, p. 38). Uma pista para responder a essa recorrente questão pode ser encontrada na Sociologia e na Psicologia, como a autora francesa indica: "Nos mecanismos complexos de reconstrução do passado, a nostalgia dos anos dourados da juventude é tão frequente quanto a confusão entre a visão do tempo passado e a apologia desse último". (VOLDMAN, 2006, p. 38-39).

Seguindo com as reflexões de Voldman (2006), podemos encontrar dois tipos de sujeitos nas pesquisas de História Oral: a "grande testemunha" e a "pequena testemunha". Essas nomenclaturas, apesar de aparentarem atribuir uma escala valorativa entre os/as depoentes, pretendem, tão-somente, expor as distintas posturas adotadas pelas/pelos entrevistadas/os. Deste modo, as grandes testemunhas seriam aquelas que imaginam que cumpriram uma trajetória importante e que estão sendo convocadas no ato da entrevista a contarem todos as suas relevantes realizações. Ao passo que as pequenas testemunhas seriam aquelas que creem que o seu percurso não seria digno de atenção, uma vez que viveram uma vida anônima, sem grandes feitos a serem publicizados.

A autora ainda insere mais duas nomenclaturas operacionais. A primeira é associada às grandes testemunhas que se tornam (ou pretendem se tornar) "testemunhas-sujeitos" quando relatam a sua trajetória de vida; a segunda se liga à figura das pequenas testemunhas, que, como sempre foram tratadas pela historiografia tradicional como massa amorfa, espectadora bestializada da História, são tratadas como "testemunhas-objeto".

---

[21] O autor se refere a uma pesquisa que empreendeu procurando coletar histórias de vida de mulheres deportadas para campos de concentração durante a Segunda Guerra Mundial. Esse estudo deu origem ao seu artigo *Le témoignage*, publicado em parceria com Nathalie Heinich, em 1986, na revista *Actes de la recherche en sciences sociales*.

[22] Podemos perceber essa representação expressa na fala de Prof.ª Maria Therezinha de Granville Ponce Carvalheiro: "Antigamente era diferente do que é hoje, os alunos gostavam de estudar e a professora se dedicava". (CARVALHEIRO, 2013).

Não raro, como é possível constatar nas entrevistas, as chamadas pequenas testemunhas desconfiam desse súbito interesse pela sua vida particular. A sua primeira reação quando contatada é a de informar que nada teria a contribuir com a pesquisa, que sua participação naquele determinado contexto foi mínima, ou seja, menosprezam a sua própria vivência. Somente quando se ultrapassa essa fase do contato inicial e que se inicia propriamente a entrevista é que a/o depoente começa a perceber o quanto foi importante ou o quanto trabalhou – no caso específico dessa pesquisa – para a construção da cultura escolar nos primórdios da educação no extremo oeste do Estado de São Paulo.

Um exemplo pode ser encontrado na fala da professora Maria Therezinha de Granville Ponce Carvalheiro:

> Mas tem uma coisa: eu fui uma professora consciente e hoje, vendo o que eu percorri do ensino, eu cumpri com a minha obrigação. Fiz até mais, além das matérias todas da escola, eu ensinei até francês – porque eu falava correntemente a língua, mas eu não falo mais –, ensinei a fazer bolo de chocolate, doce de leite, bordado, quando era dia das crianças. [...] quando me deito na cama eu digo: "Cumpri com a minha obrigação!" (CARVALHEIRO, 2013).

Destarte, de acordo com Voldman (2006, p. 41), os/as pesquisadores/as que se utilizam de fontes orais possuem um desafio, que podem ou não aceitar: "[...] colaborar, por meio da entrevista histórica, na transformação do objeto em sujeito". Nós o aceitamos.

### 1.2.1. Caracterização das/dos participantes da pesquisa

Como anteriormente mencionado, a pesquisa utilizou-se de relatos orais de 15 indivíduos que fizeram parte do contexto recortado. Sete desses sujeitos estiveram envolvidos com os primórdios da educação da cidade de Presidente Bernardes e oito indivíduos frequentaram o Primeiro Grupo Escolar de Presidente Venceslau.

Em Presidente Bernardes foram entrevistadas quatro docentes e três discentes e em Presidente Venceslau cinco professoras e três educandas/os forneceram os seus depoimentos. Catorze entrevistas ocorreram ao longo do ano de 2013 e apenas uma em 2014, sendo que cada uma teve a duração média de 1h e a maioria foi realizada na casa dos próprias/os entrevistadas/os. Em função de algumas depoentes (principalmente as educadoras) terem uma memória muito viva em relação ao período (em média 30 anos) em que trabalharam nos grupos escolares, houve a necessidade de se fazer mais de uma visita.

Deste modo, visando uma maior aproximação do/da leitor/a com as/os entrevistadas/os, será exibido um pequeno perfil biográfico de cada uma/um, tendo como principal fonte para tal, os seus próprios relatos:

**Presidente Bernardes:**

**Maria Apparecida Lotto de Olyveira**, possui a alcunha de **D. Doca**, é filha de Carlos Lotto e Alcina Falcão Lotto, nasceu no dia 2 de maio de 1927, na cidade de Jaú/SP e é viúva; mudou-se para a cidade de Presidente Bernardes no ano de 1947 com o marido, Benedito de Olyveira, uma figura conhecida da cidade pelo seu trabalho como jornalista e Secretário da Prefeitura; concluiu os estudos na Escola Normal Livre "São José" (das Irmãs de São José de Chambéry) em sua cidade natal no ano de 1946; iniciou o seu trabalho no Grupo Escolar de Presidente Bernardes no ano de 1949 e se aposentou no ano de 1978. (Imagem 1).

**Imagem 1: Prof.ª Maria Apparecida Lotto de Olyveira.**

Fonte: Arquivo pessoal da Prof.ª Maria Apparecida Lotto de Olyveira.

**Lila Aoshi**, nasceu no dia 24 de janeiro de 1929 (mas foi registrada somente no dia 28 de junho de 1930), na cidade de Presidente Bernardes e é solteira; iniciou os seus estudos no Grupo Escolar de Presidente Bernardes no ano de 1936 e concluiu em 1940; ingressou no curso ginasial em Presidente Prudente onde estudou até a terceira série concluindo-o em 1945, no Colégio Oswaldo Cruz, em São Paulo. Após o Ginásio ingressou na Fundação Escola de Comércio Álvares Penteado, na capital paulista, onde fez o curso de Contabilidade.

Regressando a Presidente Bernardes, trabalhou como contabilista e, concomitantemente, cursou a Escola Normal, vindo a se tornar professora[23].

**Terezinha Strazzer Tanus**, é filha de Benedita Rasteli e José Strazzer, nasceu no dia 28 de março de 1928, na cidade de Ouro Fino/MG e é casada; mudou-se para a cidade de Presidente Bernardes/SP em 1930; iniciou os seus estudos no Grupo Escolar de Presidente Bernardes no ano de 1936 e concluiu em 1939, não prosseguiu com os estudos pois seu pai não permitiu.

**Thereza de Camargo Vieira**, é filha de Piedade de Oliveira Camargo e João Batista de Camargo Primo, nascida no dia 10 de julho de 1928, na cidade de Tietê/SP; é viúva; mudou-se para a cidade de Presidente Bernardes/SP em 1949; concluiu a sua habilitação para o magistério pela Escola Normal "Plínio Rodrigues de Moraes", na cidade de Tietê, no ano 1948; iniciou o seu trabalho no Grupo Escolar "Alfredo Westin Júnior" no ano de 1954 onde permaneceu até o ano de 1979. (Imagem 2).

[23] Nas palavras de Lila Aoshi: "Eu fiz o Jardim de Infância, depois eu fiz o primário ali para cima do Bradesco, depois eu achava que estava muito fraco e fiz um ano [do curso preparatório para o exame] de Admissão em Presidente Prudente, depois eu fiz o Ginásio em Presidente Prudente, depois eu fui fazer o curso técnico no Álvares Penteado, depois eu estava trabalhando no escritório em casa e eu não queria ficar a vida inteira naquilo, e a minha sorte é que e fui fazer o Normal e, em função de eu ter o curso técnico, eu fiz dois anos de Escola Normal no Instituto de Ensino Fernando Costa (Presidente Prudente). Eu ia à noite, pousava em Prudente, de manhã ia no IE, voltava, corria para tomar o ônibus, trabalhava no escritório para ninguém achar ruim, porque nós tínhamos a fábrica de móveis, voltava às 18h corria em casa, tomava banho, me trocava e pegava o trem e ia para Prudente. [...] Como vinham professoras de fora, elas pegavam as aulas aqui e eu tive que ir para fora, fui parar lá em Osasco/SP, na Escola Helena de Assunção, depois eu fui para o bairro São Domingos, na Escola Daniel Verano Pontes, na qual eu fiquei por dois anos. Era um grupo [escolar] grande, tinha mais de doze classes. Depois eu escolhi e consegui vir para Presidente Bernardes, no Sylas [Gedeão Coutinho]". (AOSHI, 2013, acréscimos nossos).

**Imagem 2: Prof.ª Thereza de Camargo Vieira com sua classe na década de 1960.**

Fonte: Arquivo pessoal da Prof.ª Thereza de Camargo Vieira.

**Maria de Lourdes Fontana Pardo**, cognominada **D. Mariinha,** é filha de Zilda Franzini Fontana e José Fontana Vivona, nasceu no dia 30 de agosto de 1934, na cidade de Presidente Bernardes e é viúva; cursou a Escola Normal no Instituto de Ensino "Fernando Costa", na cidade de Presidente Prudente, entre os anos de 1951 e 1953. Ingressou no magistério estadual no ano de 1955 lecionando por cinco anos na Escola Rural Mista Municipal do Km 5 e iniciou o seu trabalho no Grupo Escolar "Alfredo Westin Júnior" no ano de 1960 permanecendo no mesmo até o ano de 1979 e vindo a se aposentar no ano de 1987. Na década de 1980 concluiu os cursos de Pedagogia e Ciências Sociais, trabalhando ainda como professora secundária, em cursos técnicos, no curso de magistério e na universidade. (Imagem 3).

**Imagem 3**: **Prof.ª Maria de Lourdes Fontana Pardo.**

Fonte: https://www.facebook.com/photo.php?fbid=838085686255925&set=o.240016672803298&type=1&theater

**Zelmo Denari**, é filho de Leonildo Denari[24] e Adelina Nonato Denari, nascido no dia 19 de setembro de 1935, na cidade de Presidente Bernardes; é casado; iniciou os seus estudos no Grupo Escolar de Presidente Bernardes no ano de 1942 e concluiu em 1946, fez o curso ginasial em Presidente Prudente e concluiu a faculdade de Ciências Jurídicas e Sociais na Universidade de São Paulo (USP), no ano de 1959; é autor de livros na área do Direito Tributário, além de romances, peças de teatro e de editar o jornal Pio-Pardo. (Imagem 4).

[24] Leonildo Denari foi prefeito da cidade de Presidente Bernardes entre os anos de 1960 e 1963, sendo uma figura conhecida na localidade por ser um dos primeiros farmacêuticos a atuar no município. De acordo com seu filho: "Ele se formou pela Faculdade de Farmácia de Pindamonhangaba/SP, os farmacêuticos na época eram quase como médicos e então ele foi ser farmacêutico em Presidente Bernardes, desde moço. [...] e com a abertura da região, o pioneirismo, ele foi para lá [para ajudar a] abrir a região no final da década de 1920, começo da década de 1930. [...] Uma das primeiras farmácias de Presidente Bernardes foi a dele, a Farmácia Guarucaia. Era o nome da cidade. [...] Foi prefeito na década de 1960. Ele foi vereador todo o tempo, foi presidente da Câmara em várias legislaturas. O meu pai foi envolvido com a política. Ele era muito querido porque era farmacêutico e curava várias doenças". (DENARI, 2013, acréscimos nossos).

**Imagem 4**: **Zelmo Denari.**

Fonte: Associação dos Procuradores do Estado de São Paulo – APESP.

**Maria de Nazareth Miméssi Gonçalves**, é filha de Letícia Barros Miméssi e Alfredo Kalil Miméssi, nascida no dia 18 de outubro de 1917, na cidade de São Paulo; é viúva; mudou-se para a cidade de Presidente Bernardes/SP em 1937; concluiu os estudos na Escola Normal das Irmãs Dominicanas de Santa Catarina de Sena, na cidade de Amparo/SP, no ano de 1936; iniciou o seu trabalho no Grupo Escolar de Presidente Bernardes no ano de 1944 onde permaneceu até o ano de 1959. (Imagem 5).

**Imagem 5**: **Prof.ª Maria de Nazareth Miméssi Gonçalves.**

Fonte: Arquivo pessoal da Prof.ª Maria de Nazareth Miméssi Gonçalves.

**Presidente Venceslau:**

**Wanda Pereira Morad**, é filha de Santa Lanucci Pereira e Benedito Pereira, nascida no dia 5 de outubro de 1923, na cidade de Botucatu/SP e é viúva; mudou-se para a cidade de Presidente Venceslau/SP em 1942; concluiu o curso Normal na cidade de Tatuí/SP, no ano 1941; iniciou o seu trabalho no Grupo Escolar de Presidente Venceslau no ano de 1947 e se aposentou no ano de 1977. Infelizmente, veio a falecer no dia 02 de novembro de 2014, na cidade de Presidente Prudente/SP. (Imagem 6).

**Imagem 6: Prof.ª Wanda Pereira Morad (1961).**

Fonte: Arquivo pessoal da Prof.ª Wanda Pereira Morad.

**Maura Pereira Estrela**, é filha de Santa Lanucci Pereira e Benedito Pereira, nascida no dia 12 de fevereiro de 1930, na cidade de Assis/SP, é a irmã caçula da Prof.ª Wanda; é casada com Manoel Estrela Obregon (que estava com 90 anos de idade na época da entrevista); mudou-se para a cidade de Presidente Venceslau/SP em 1950; concluiu o curso Normal na cidade de Tatuí/SP, no ano 1949; iniciou o seu trabalho no Grupo Escolar "Dr. Álvaro Coelho" no ano de 1952 e se aposentou no ano de 1981.

**Josefina Pereira Muchon**, é filha de Maria Moreno Repele e Francisco Repele, nascida no dia 21 de março de 1940, na cidade de Presidente Venceslau/SP; é casada; iniciou os seus estudos no Grupo Escolar de Presidente Venceslau no ano de 1947 e concluiu em 1951; fez o curso ginasial na mesma cidade e não o concluiu na década de 1950 pois se casou com 16 anos de idade, vindo a finalizar a sua escolaridade básica muitos anos depois; trabalhou como Servente Escolar em escolas de Álvares Machado/SP e Presidente Venceslau/SP até a aposentadoria.

**Maria Therezinha de Granville Ponce Carvalheiro**, é filha de Hélius de Granville Ponce[25] e Ana Luzia Amaral Ponce, tendo nascido no dia 24 de outubro de 1930, na cidade de Pirajuí/SP; é viúva; mudou-se para a cidade de Presidente Venceslau/SP em 1952; concluiu a sua habilitação para o magistério pela Escola Normal "Dr. Adhemar de Barros" na cidade de Pirajuí/SP no ano 1949; iniciou o seu trabalho no Grupo Escolar "Dr. Álvaro Coelho" no ano de 1954 onde permaneceu até o ano de 1975. (Imagem 7).

**Imagem 7: Prof.ª Maria Therezinha de Granville Ponce Carvalheiro.**

Fonte: Arquivo pessoal da Prof.ª Maria Therezinha de Granville Ponce Carvalheiro.

[25] O Sr. Hélius de Granville Ponce, pai da Profª Maria Therezinha, esteve à frente da prefeitura municipal de Pirajuí por dois curtos períodos: de 08/07/1938 à 18/07/1938 e de 24/03/1947 à 27/03/1947. Cf. Memorial de Pirajuí. Disponível em: <http://www.memorialdosmunicipios.com.br/listaprod/memorial/historico-categoria,107,H.html>. Acesso em: 23/02/2014.

**Maria Angela D'Incao**, é filha de Arthuzina de Oliveira D'Incao[26] e de Mânlio D'Incao, nascida no dia 2 de março de 1941, na cidade de Taubaté/SP; é divorciada; iniciou os seus estudos no Grupo Escolar de Presidente Venceslau no ano de 1948 e concluiu em 1951; possui formação na área de Sociologia tendo alcançado o título de Livre Docente pela UNESP, em 1991; durante a sua trajetória profissional publicou diversos trabalhos acerca de temas como as relações de gênero e a família, além de escrever livros sobre a história do município de Presidente Prudente/SP e de Presidente Venceslau/SP. (Imagem 8).

**Imagem 8: Maria Angela D'Incao.**

Fonte: Arquivo pessoal de Maria Angela D'Incao.

**Silvia de Carvalho Maximino**, é filha de Maria Teresa de Carvalho e Antônio Dias de Carvalho, tendo nascido no dia 06 de setembro de 1928, na cidade de Itapetininga/SP; é viúva; mudou-se para a cidade de Presidente Venceslau/SP em 1948; concluiu a sua habilitação para o magistério pela Escola Normal "Peixoto Gomide"[27] em sua cidade natal no

[26] Arthuzina de Oliveira D'Incao foi uma reconhecida professora na cidade de Presidente Venceslau, tendo sido docente do primeiro grupo escolar da cidade. Afora sua atuação como docente, publicava vários artigos em jornais locais além de escrever livros.

[27] A Escola Normal "Peixoto Gomide" é uma referência na formação de professores no Estado de São Paulo. De acordo com o Centro de Referência Mário Covas (2014, p. 3), essa "[...] Escola Normal alterou significativamente a vida cultural da cidade, à medida que passou a receber alunos de diversas localidades, e também porque, no começo do século XX, ali formaram-se 25% dos professores do Estado. O Anuário de Ensino de 1913 registra que, até aquele ano, 656 professores (242 homens e 414 mulheres) haviam sido diplomados ali".

ano 1947; iniciou o seu trabalho no Grupo Escolar “Dr. Álvaro Coelho” no ano de 1952 onde permaneceu até o ano de 1978. (Imagem 9).

**Imagem 9: Prof.ª Silvia de Carvalho Maximino.**

Fonte: Arquivo pessoal da Prof.ª Silvia de Carvalho Maximino.

**Bernardina Aredes de Araújo**, é filha de Amélia Maria de Jesus e Domiciano Aredes, tendo nascido no dia 12 de setembro de 1919, na cidade de Duartina/SP; é viúva; mudou-se para a cidade de Presidente Venceslau/SP em 1946; realizou seus estudos no Ensino Normal no Colégio Sagrado Coração de Jesus na cidade de Agudos/SP, entre os anos de 1936 e 1939; passou uma curta temporada o no Grupo Escolar de Presidente Venceslau, permanecendo como docente do mesmo entre os anos de 1946 e 1948, removendo-se, posteriormente, para Santos/SP e estabelecendo-se em Duartina, onde se aposentou no ano de 1976.

**Inocêncio Erbella**, é filho de Xisto Erbella e Maria Fernandes, nascido em 10 de julho de 1935, na cidade de Presidente Venceslau/SP; é casado com Alayde Custódio Erbella; iniciou os seus estudos no Grupo Escolar de Presidente Venceslau no ano de 1942 e concluiu em 1946; formou-se normalista no Ginásio e Escola Normal “Antônio Marinho de Carvalho”

e também cursou Ciências Jurídicas na Faculdade de Direito da Instituição Toledo de Ensino, em Presidente Prudente/SP, tornando-se bacharel em direito no ano de 1967; durante a sua trajetória profissional foi Escrivão de Polícia, professor em diversas instituições de ensino, além de ter cumprido três mandatos como prefeito de Presidente Venceslau/SP e um como Deputado Estadual. (Imagem 10).

**Imagem 10: Inocêncio Erbella.**

Fonte: http://www3.al.sp.gov.br/historia/constituinte-estadual-1988-89/constituinte/imagens/inocencio_erbella.jpg.

# CAPÍTULO 2
# PRESIDENTE VENCESLAU E PRESIDENTE BERNARDES: ASPECTOS HISTÓRICOS E EDUCACIONAIS (1932-1960)

Neste capítulo abordaremos a formação dos municípios nos quais as professoras atuaram. A fim de compreender o contexto no qual os grupos escolares foram instalados, buscamos dar ênfase aos aspectos políticos, sociais e culturais presentes em cada localidade. Acreditamos que dessa forma, explorando a história de Presidente Bernardes e de Presidente Venceslau, possamos exibir o cenário de atuação das docentes em instituições escolares que surgiram e se desenvolveram juntamente com a região, recebendo, outrossim, as influências da conjuntura econômica – global e nacional – e de povos provenientes de diversas partes do Brasil e do mundo.

## 2.1. A franja pioneira do extremo oeste paulista

A região do extremo oeste do Estado de São Paulo possui uma história relativamente recente. Os primeiros movimentos em direção ao sertão datam do início do século XX, momento em que se inicia a busca por novos territórios para o plantio do café, bem como a exploração de outras culturas.

Joseph L. Love (1982) ressalta que o café fez com que duas fronteiras se estabelecessem no Estado de São Paulo, uma demográfica e a outra "pioneira". A demográfica é a que corresponde às terras desbravadas no início da colonização, nas quais a posse era assegurada mediante o extermínio da população indígena; a fronteira pioneira, mais moderna, foi definida à medida que o café avançava pelo sertão paulista em busca de terras virgens, "[...] onde a concepção capitalista dos direitos de propriedade acompanhou a integração econômica da área no sistema econômico internacional". (LOVE, 1982, p. 20).

Os primeiros relatos do plantio do café no Estado de São Paulo datam do final do século XVIII, sendo que a exportação do produto para a Europa teve início a partir do século XIX[28]. O café penetrou no território paulista pelo norte do Estado, vindo do Rio de Janeiro, e adentrou no Vale do Paraíba que se tornou a zona pioneira com uma grande produção até

[28] Aquino (2010, p. 66) ressalta que "Em sua *história do café no Brasil*, Taunay estabeleceu o ano de 1782 como o primeiro registro de plantio de café em território paulista, e 1791 como o primeiro de saída dele por Santos. [...] Logo no primeiro ano do século XIX, 1801, foram remetidas à Europa 132 arrobas".

aproximadamente o ano de 1850. Depois desse período, as plantações avançaram em direção ao oeste, que, na ocasião, referia-se às cidades de Campinas, Ribeirão Preto, Piracicaba, etc.[29]

Deste modo, Ítalo de Aquino (2010) assevera que até 1871 o norte do Estado de São Paulo foi o grande responsável pelo cultivo do café, porém de forma predatória, fazendo com que, esgotadas as possibilidades de utilização do solo, os plantadores tivessem que buscar novas terras para o plantio.

Com o aumento da produção, os fazendeiros responsáveis pelas lavouras de café ampliaram significativamente o seu capital, acumulando riquezas, formando uma elite que interferia econômica e politicamente na realidade paulista[30]. Pierre Monbeig (1984) discute a formação da elite cafeeira paulista:

> Assim, não se introduziu uma cultura nova, sem que se fizesse uma revolução na sociedade rural paulista. [...] A essa cultura nova, correspondiam novos modos de pensar. A sociedade dos ricos fazendeiros, os do "oeste" ainda mais do que os do "norte", tirava sua força da dupla origem, rural e mercantil ao mesmo tempo; a riqueza e o espírito de empreendimento. Soube ela utilizar essas duas forças, para aproveitar-se das ocasiões que se lhe ofereciam e enfrentar audazmente as dificuldades. (MONBEIG, 1984, p. 97).

Essa elite aumentava seu capital à medida que conseguia exportar o seu produto através do porto de Santos, trabalho que durante boa parte do século XIX era feito em lombos de mulas. Entretanto, com a primeira expansão para o oeste esse transporte precário das mercadorias se mostrou um impeditivo importante para ampliação das áreas de plantio, haja vista que quanto mais longe de Santos a fazenda fosse, mais tempo seria gasto no transporte das cargas. Assim, os fazendeiros se articularam na década de 1870 em torno de sociedades ferroviárias[31], a fim de implantar linhas férreas para otimizar e ampliar o escoamento da mercadoria.

---

[29] "O movimento que lançou os plantadores de café em direção aos planaltos ocidentais não foi brusco, nem brutal. Foi o simples prosseguimento de uma progressão que, principiada na região montanhosa do Estado do Rio de Janeiro, continuara pelo chamado 'Norte', o vale do Paraíba, e tinha ganho a região de Campinas". (MONBEIG, 1984, p. 95).

[30] Esse domínio político iniciado no final do século XIX estendeu-se durante toda a Primeira República: "Até a década de 30, foram os grandes fazendeiros, de algum modo, os dirigentes de São Paulo. Confundia-se o interesse coletivo com o seu interesse de classe. Esse fato sociológico liga-se à geografia do movimento pioneiro. Os problemas de mão-de-obra e, consequentemente, o povoamento, os das vias de comunicação, os dos preços foram considerados e tratados acima de tudo, em função dos interesses dos fazendeiros. A marcha pioneira foi primeiramente assunto deles". (MONBEIG, 1984, p. 141).

[31] Sobre a Companhia Sorocabana, Moreira (2008, p. 48) afirma que "o primeiro estatuto dessa companhia, aprovado pelo governo federal imperial, foi datado de 24 de maio de 1871 [...]. Os contratos foram lavrados entre os governos geral e da província de São Paulo e a diretoria da Companhia Sorocabana. Pelo primeiro contrato, foi criada uma sociedade anônima com a denominação 'Companhia Sorocabana', tendo por fim construir uma via férrea da fábrica de Ipanema a São Paulo, passando por São Roque."

> Para formar a Companhia Paulista de Estradas de Ferro, em fins de 1868, 654 acionistas haviam subscrito as 25.000 ações de 200$000 cada uma, perfazendo um capital de 5.000 contos de réis. A maior parte eram fazendeiros, muitos dos quais pertenciam à recente nobreza imperial. [...] Desde o mês de agosto de 1872, circulavam os trens entre Jundiaí e Campinas e prosseguia-se na construção da linha. Uma segunda companhia de estradas de ferro foi igualmente obra dos fazendeiros: a Mojiana, fundada pela iniciativa de um proprietário de Moji-Mirim, Antônio de Queiróz Teles. Empregavam-se, pois, os capitais paulistas vitoriosamente em resolver o problema da distância e, sem que eles disso tivessem noção muito nítida, os plantadores asseguravam as bases para a futura penetração nos planaltos ainda longínquos. (MONBEIG, 1984, p. 98-99).

Com esse empenho dos fazendeiros paulistas na construção de estradas de ferro, no final do século XIX os cafezais já tinham se espalhado por grande parte do Estado de São Paulo. Flávio A. M. de Saes (2010) lembra que as regiões nas quais o café era plantado passaram a ser chamadas pelo mesmo nome das ferrovias que as atravessavam, isto é, Paulista, Mogiana e Sorocabana. O mesmo processo ocorreu no início do século XX, quando a marcha pioneira buscava terras mais a oeste, em direção ao Rio Paraná e ao Rio Grande, "[...] aí também as empresas ferroviárias rotularam as regiões: Alta Paulista, Alta Sorocabana, Araraquarense, Noroeste". (SAES, 2010, p. 15).

**Mapa 1: Divisão do Estado de São Paulo de acordo com o nome das ferrovias.**

Fonte: Love (1982).

Como visto, a expansão do povoamento em direção ao extremo oeste do Estado de São Paulo esteve atrelada à produção do café. As transformações pelas quais o café passou na última metade do século XIX, proporcionaram aos fazendeiros a possibilidade de expandir a sua produção e, em função disso, buscar novos territórios para o plantio. Essas condições favoráveis também eram observadas fora do país, quando a Inglaterra passou a se interessar pela produção brasileira.

> Não era inútil assinalar esses aspectos históricos da expansão paulista. Diante de tantos fatores favoráveis, compreende-se melhor que os fazendeiros não tenham tido senão o objetivo de plantar. Reduzir a marcha para o oeste a um fenômeno local, contentar-se em explica-la por circunstâncias estritamente brasileiras, seria restringir abusivamente seus quadros e não enxergar mais que seus aspectos estreitos. Desde o seu início, a marcha para o oeste foi um episódio da expansão da civilização capitalista, surgida nas duas margens do Atlântico. Ambas não cessaram de ser solidárias. (MONBEIG, 1984, p. 105).

De um modo macro, Monbeig (1984) afirma que a história das Américas é atravessada por um tema comum: a busca do Eldorado. Seja nos EUA ou mesmo no sertão paulista, é possível notar um empenho na exploração de novas terras, sempre visando a riqueza.[32] Neste sentido, Jorge L. Romanello (1998) afirma que essas visões edênicas se incorporaram ao imaginário do povo brasileiro por meio do binômio Eldorado e Inferno, seja pela fartura, seja pela escassez, e que esse movimento estende-se do "Litoral ao Oeste, da cana ao café, do índio ao negro e do negro ao branco". (ROMANELLO, 1998, p. 8).

E essa visão passou por transformações ao longo dos anos. Romanello (1998) indica que as percepções acerca das terras do oeste paulista sofreram alterações à medida que o povoamento começou a se intensificar. Assim, o autor afirma que na década de 1930 a terra ainda era vista de forma idílica, sendo exaltada pela sua riqueza; na década de 1940, a percepção de que essa terra produtiva necessitava do trabalho do agricultor, começa a ganhar força; e, por fim, na década de 1950, é notável a preconização da mecanização e da industrialização da agricultura[33]. De acordo com Romanello (1998, p. 15), a concepção

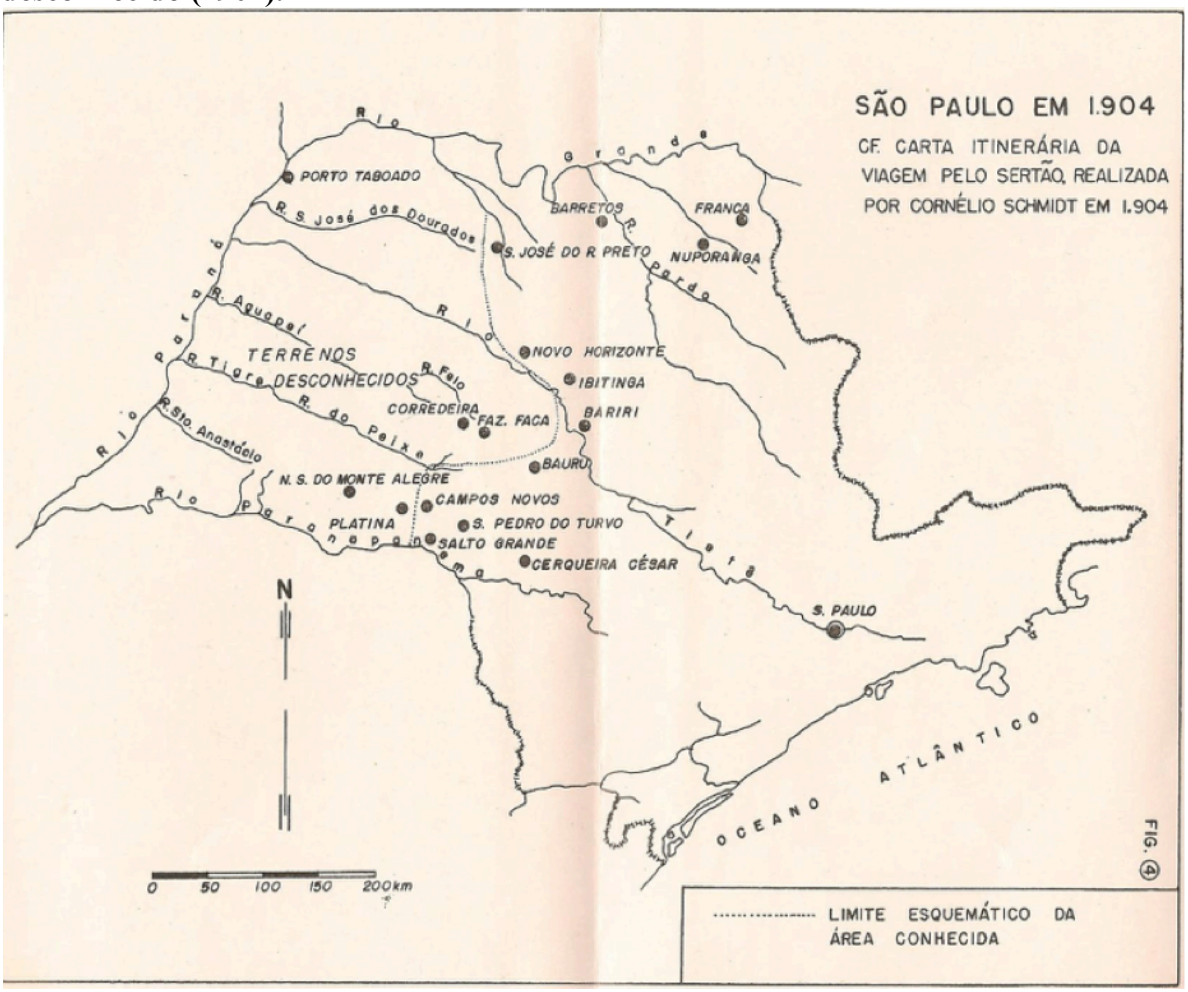
[32] "Em todos os países novos, do norte ao sul do continente americano, observa-se a sedução das terras novas e a paixão pelo ganho rápido do dinheiro. Apelo do Grande Norte ao Canadá, marcha para oeste, ainda não há muito tempo, nos Estados Unidos, desbravamento do sertão paulista, não passam de um grande tema continental. Ali o colono moderno se põe a serviço do caçador; acolá se converte em herdeiro do *pioneer*; em São Paulo é o continuador do bandeirante". (MONBEIG, 1984, p. 124).

[33] Nesse sentido, o jornal "A Tribuna", de Presidente Venceslau, em 22/08/1954, traz um artigo intitulado "Nova marcha para o oeste", no qual afirma que o interior paulista estava preparado para receber as indústrias: "Mais dia menos dia haverá o rush industrial, a marcha para o oeste das fábricas, assim como em meios do século passado houve a marcha avassaladora do café, que hoje extravasa os limites paulistas. [...] o interior paulista está pronto para a industrialização, isto porque tem uma sólida base agrícola em constante progresso e modernização.

avança do ideário da "'terra rica criada por Deus' para uma perspectiva de progresso associada à mecanização e aos 'cuidados científicos da agricultura', uma espécie de 'terra rica criada pelos homens'".

É evidente que o combustível para a essa transformação nas concepções associadas à terra, é a imagem do progresso, da luta da "civilização contra a selva". E o extremo oeste do Estado de São Paulo encarnava bem esse ideário por ser considerado, ainda no início do século XX, um território desconhecido, selvagem, habitado apenas por índios.

**Mapa 2: Mapa do Estado de São Paulo indicando o extremo oeste como terreno desconhecido (1904).**




Fonte: Abreu (1972).

A forte presença indígena na região da Alta Sorocabana foi um dos elementos que retardaram o avanço da marcha pioneira no início do século XX. Contando com uma parca estrutura, os plantadores que se aventuraram pelo sertão paulista nos primeiros anos daquele

---

A agricultura como elemento de fixação e como fonte insubstituível de abastecimento de grandes centros fabris urbanos é a base que oferece segurança e estabilidade ao surto industrial". (FERREIRA,1954a, p. 3).

século, não conseguiam permanecer muito tempo em suas terras em função do risco de confronto direto com a numerosa população de índios caingangues que habitavam a região. Foi exatamente a intensificação da presença dos colonizadores, especialmente empenhados na construção das ferrovias, que favoreceu a dizimação dos índios.

No início dessa empreitada pelos rincões paulistas, a "psicologia bandeirante" foi muito eficaz para justificar a ação dos fazendeiros. A maneira encontrada para exaltar os feitos dos grandes proprietários de terras que promoveram o desmatamento, a aniquilação das populações indígenas e o surgimento das cidades, foi associar a figura do "coronel" à de um bandeirante.

Os coronéis causaram um grande impacto político e social no Estado de São Paulo durante o período da Primeira República, sendo descritos por Monbeig (1984) como os indivíduos endinheirados que mantinham relações tanto com a população local, quanto com as autoridades políticas estaduais[34].

Monbeig (1984), procurando explicar o avanço em direção ao sertão paulista, menciona as palavras de Isaiah Bowman (1931)[35], que denomina esse tipo de ocupação como sendo uma "franja pioneira". De acordo com o autor, essa franja se trata de uma fronteira que se estende de maneira irregular e sem um direcionamento preciso, promovida por diversos grupos.

As empresas responsáveis pela construção das estradas de ferro também exerceram influência na penetração no sertão paulista. É importante frisar que essas companhias muitas vezes não seguiam um plano para a construção das ferrovias, nem mesmo avançavam onde não existisse uma população estabelecida que já oferecesse as condições de utilizar os serviços de transporte de carga. Essas empresas, como ressalta Monbeig (1984), obedeciam, tão somente, o que o mercado cafeeiro estabelecia como meta para o transporte da mercadoria.

---

[34] Esse senhor de terras denominado coronel "organizava as eleições, tratava com as autoridades da capital e, se necessário, eliminava os adversários com o mais notável desembaraço. Para assegurar o prestígio, levava o coronel a capricho o embelezamento da sua cidade. Eram de sua iniciativa as linhas de adução de água, a construção de escolas, a fundação de hospitais. Ação mais eficaz ainda empreendia, ao intervir para que se concretizassem os projetos de construção de uma ferrovia e se modificasse o seu traçado. Tiranete local, que viciava qualquer sistema democrático, todavia era esse coronel capaz de realizar obra útil. Mais consequências derivavam da sua atividade, quando ele intervinha nos negócios de venda de terras. Podia então sua aliança ajudar, ou sua inimizade entravar a ação de outras personagens, que desempenharam considerável papel no povoamento pioneiro: os grileiros, os tabeliães, os juízes, e os chefes de polícia com quem tinham estes de lidar". (MONBEIG, 1984, p. 143).

[35] A obra na qual Isaiah Bowman trata das franjas pioneiras foi lançada em Nova Iorque, no ano 1931, e intitula-se *The Pioneer Fringe.*

A Companhia Sorocabana de Estradas de Ferro foi responsável pela construção da linha férrea que ligou o extremo oeste paulista à capital. Foi somente no ano de 1889 que a Sorocabana chegou a Botucatu e com planos de se dirigir ao vale do rio Paranapanema. E o que realmente motivava a exploração de novas terras, era a busca por mais áreas para o plantio do café[36].

Anos mais tarde, entre 1920 e 1929, em um novo cenário de imigração, com a chegada de 17.310 estrangeiros à região da Alta Sorocabana, a franja pioneira adquire um outro aspecto. De acordo com Monbeig (1984), após o término da Primeira Guerra Mundial, uma nova leva de imigrantes alemães e dos Bálcãs aportaram em Santos e estes não chegavam interessados em trabalhar como colonos nas fazendas, mas intentavam adquirir terras, ímpeto que vinha ao encontro dos interesses dos fazendeiros da região que estavam loteando e preparando as suas propriedades para a venda naquela ocasião.

Diante das grandes perdas econômicas geradas pela crise de 1929, uma parte dos fazendeiros investiu no algodão e outra parcela resolveu vender pequenos lotes de suas propriedades, como forma de garantir a reserva de capitais. Estava lançado o germe do surgimento dos municípios do extremo oeste do Estado de São Paulo.

De fato, a venda de lotes das fazendas foi um fator que colaborou sobremaneira para o povoamento da região pioneira, resultando na formação de diversos municípios do oeste paulista[37]. Com essa prática, corria-se menos riscos de fracassar no empenho de preparo e cultivo das terras, e também se afastava o perigo de sofrer com ação dos grileiros[38] que poderiam se apossar de partes da fazenda. Esse tipo de negócio prosperou no extremo oeste

---

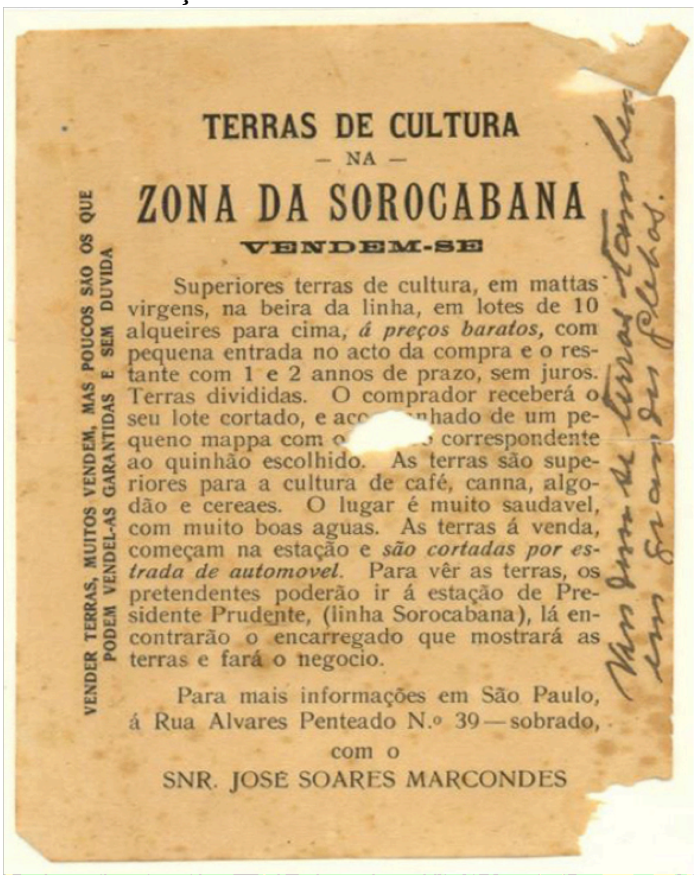
[36] "A sede de terras novas e a paixão em aumentar as plantações excitavam a todos. Não se pensava senão em ir adiante, para produzir ainda mais. Pela mesma razão, o governo do Estado, isto é, o governo dos fazendeiros cogitava de organizar expedições científicas que iriam fazer o reconhecimento das florestas um tanto misteriosas dos rios do Peixe e Aguapeí. Estas apareciam nos mapas da época como 'terrenos desconhecidos, habitados por índios', e ninguém duvidava de que seriam em breve submergidas pela 'vaga verde' dos cafezais". (MONBEIG, 1984, p. 177).

[37] É importante ressaltar o caráter privado das terras paulistas: "No Estado de São Paulo todas as terras são de propriedade particular, tanto as de floresta como as de campos. Isso se deve à legislação fundiária, ao povoamento da fase inicial e à perseverança dos grileiros. A noção de terra pertencente ao Estado é tão estranha à mentalidade paulista, que foi impossível manter uma reserva florestal na serra do Diabo. [...] o avanço encontra sempre propriedades privadas. O pioneiro não pode, portanto, como nos países *free land*, instalar-se ao seu bel-prazer e criar amplos patrimônios, limitado apenas pelas suas possibilidades de trabalho, sem despesas e sem o risco de ser barrado pela propriedade de um vizinho. Aqui, ele deve instalar-se em um quadro preestabelecido, como limites traçados pelo proprietário da terra que ele comprou". (MONBEIG, 1984, p. 211).

[38] A presença de grileiros na região é antiga: "O primeiro período da história da grilagem começou em meados do século XIX e terminou na década de trinta do século XX. Neste período, o governo do Estado negou todos os pedidos de legitimação solicitado pelos grileiros. O governo negou a legitimação porque reconhecia que as terras do Pontal eram devolutas, portanto pertencentes ao Estado. Mas não promoveu uma política sequer para recuperar essas terras. Não é difícil de entender esta falta de ação. Neste período, os coronéis representavam uma rede de poder na qual o Estado se sustentava politicamente. Portanto, tirar as terras dos coronéis do Pontal, poderia quebrar um fio dessa teia de poder, que o governo não tinha a intenção de romper". (FERNANDES, 2007, p. 1).

paulista, surgindo até mesmo empresas especializadas em promover a colonização, como é o caso da Companhia Marcondes de Colonização, que, entre 1920 e 1927, atuou nas terras que deram origem ao município de Presidente Prudente.

**Imagem 11: Anúncio da Companhia Marcondes de Colonização.**



TERRAS DE CULTURA

— NA —

ZONA DA SOROCABANA

VENDEM-SE

VENDER TERRAS, MUITOS VENDEM, MAS POUCOS SÃO OS QUE PODEM VENDEL-AS GARANTIDAS E SEM DUVIDA

Superiores terras de cultura, em mattas virgens, na beira da linha, em lotes de 10 alqueires para cima, *á preços baratos*, com pequena entrada no acto da compra e o restante com 1 e 2 annos de prazo, sem juros. Terras divididas. O comprador receberá o seu lote cortado, e acompanhado de um pequeno mappa com o correspondente ao quinhão escolhido. As terras são superiores para a cultura de café, canna, algodão e cereaes. O lugar é muito saudavel, com muito boas aguas. As terras á venda, começam na estação e *são cortadas por estrada de automovel*. Para vêr as terras, os pretendentes poderão ir á estação de Presidente Prudente, (linha Sorocabana), lá encontrarão o encarregado que mostrará as terras e fará o negocio.

Para mais informações em São Paulo, á Rua Alvares Penteado N.º 39 — sobrado, com o

SNR. JOSE SOARES MARCONDES

Fonte: https://memorialsorocabano.wordpress.com/2011/10/30/acervo-marcondes/#jp-carousel-925.

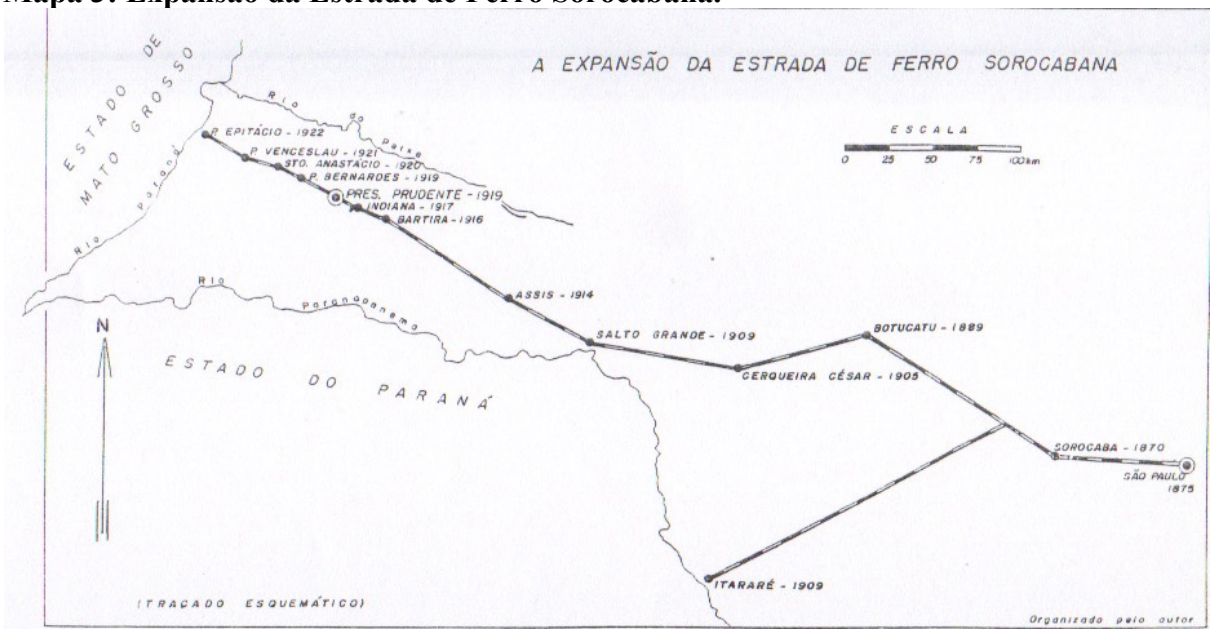
A ação dos loteadores particulares foi importante também em relação aos imigrantes, uma vez que estes promoveram a formação de comunidades estrangeiras nas regiões pioneiras:

> Procuravam os loteadores seus agentes de nacionalidade húngara, alemã, lituana e às vezes espanhola. Entravam esses agentes facilmente em contato com seus compatriotas recém-chegados e que tinham, naturalmente, o desejo de permanecer agrupados. Assim foi que se formaram colônias húngaras e alemãs do município de Presidente Venceslau [...]. (MONBEIG, 1984, p. 161).

Nesse período ainda, a Companhia Sorocabana começava a avançar além da cidade de Salto Grande, onde havia estagnado no ano de 1910. Com o fracasso da Noroeste em construir uma estrada de ferro que acompanhasse o curso do rio Tietê, a Sorocabana resolveu adotar um novo plano para adentrar nos ditos "terrenos desconhecidos":

> Ao invés de correr no vale, sobre a terra roxa, o traçado da Sorocabana foi orientado para o espigão. Os trilhos atingiram Quatá em 1916, Presidente Prudente em 1920 e Presidente Epitácio em 1922. A decisão de seguir pelo espigão, desde que foi conhecida, imprimiu impulso decisivo às derrubadas e ao povoamento. Antes mesmo de serem atingidas pela estrada de ferro, já em 1916 e 1917, futuras aglomerações como Presidente Prudente e Santo Anastácio viram afluírem os primeiros pioneiros. O povoamento desencadear-se-ia com a circulação dos primeiros trens, coincidindo as datas, com poucos meses de diferença. Enquanto na Noroeste os trilhos haviam precedido o pioneiro, o que em outras áreas não havia acontecido, na Alta Sorocabana, além de Assis, o que houve foi o sincronismo entre a marcha do povoamento e o avanço da estrada de ferro. (MONBEIG, 1984, p. 197).

**Mapa 3: Expansão da Estrada de Ferro Sorocabana.**




Fonte: Abreu (1972).

Visando ainda atrair mais compradores para as terras que eram vendidas na região, os loteadores patrocinavam também a abertura de estradas para a rodagem de caminhões em plena floresta[39]. Desse modo, pequenos compradores de terras se aventuravam pelo sertão

[39] Além dessas estradas, Love (1984, p. 24) afirma que na década de 1920 "[...] o programa de construção de rodovias e a introdução de caminhões, devido à sua importância para a economia estadual, criaram um sistema de transporte potencialmente rival da estrada de ferro. Em 1928, uma rodovia uniu as cidades do Rio de Janeiro e São Paulo. Em 1937, São Paulo possuía 48.000 Km de estradas de rodagem – mais do que qualquer outro estado

paulista fazendo com que fosse comum encontrar em meio às grandes fazendas, os pequenos sítios. Outra explicação para a proliferação desses pequenos compradores, foi justamente a má reputação das terras da Alta Sorocabana que não inspiravam a confiança dos fazendeiros em função da ação dos grileiros. Ademais, a longa distância entre os grandes centros e a região de Presidente Prudente, contribuía para afugentar os grandes proprietários de terra e deixar o caminho aberto aos pequenos sitiantes.

Tudo isso denota a diversidade de elementos que compuseram o povoamento da região da Alta Sorocabana. Seja pela presença de imigrantes de diversos países, seja pelos emigrantes de outras partes do Brasil que procuravam melhores oportunidades nas terras recém-desbravadas do Estado de São Paulo, a região é marcada pela diversificação social, o que inclusive imprimiu uma nova forma de ocupação, tendo em vista o declínio do café no final da Primeira República: "A cidade e o pequeno povoado rural assumiram uma importância desconhecida até então. Nasceram da estação ferroviária ou da estrada de rodagem. Outrora dizia-se 'fulano abriu tal fazenda', agora diz-se 'fulano fundou tal cidade". (MONBEIG, 1984, p. 204).

## 2.2. Caracterização sociocultural de Presidente Bernardes e de Presidente Venceslau

### 2.2.1. Do povoado ao município: breve histórico

Os municípios de Presidente Bernardes e Presidente Venceslau tiveram a sua fundação em datas muito próximas em função da chegada da linha de ferro da Alta Sorocabana. Deste modo, no presente subitem buscamos discutir a ocupação humana dos territórios que deram origem aos munícipios ora abordados.

D'Incao e Nascimento (2005) indicam que o acesso à região se deu bem antes da chegada da Estrada de Ferro Sorocabana. De acordo com os autores, com a necessidade de se estabelecer um ponto de ligação entre o Estado do Mato Grosso (atual Mato Grosso do Sul) e São Paulo, ainda no início do século XX, Dr. Tibiriçá e o Coronel Arthur de Aguiar Diederichsen firmaram uma parceria para a construção de uma estrada[40]. Deste modo, no ano

---

e cerca de um quarto do total brasileiro. Em 1947, foi construída a Via Anchieta, moderna rodovia que liga a capital ao porto de Santos".

[40] Erbella (2006, p. 49) aponta que as primeiras tentativas de se construir uma estrada que ligasse o Estado de São Paulo ao Estado de Mato Grosso datam da última década do século XIX, porém sem sucesso. No início do

de 1908 a firma "Diederichsen & Tibiriçá" (posteriormente denominada Companhia de Viação São Paulo – Mato Grosso) construiu a Estrada Boiadeira com a participação de Francisco Guilherme de Aguiar Whitaker, o Capitão Whitaker, na parte paulista. "Este contratado por Diederichsen, recorreu aos trabalhos, por seu turno o Cel. Francisco Sanchez de Figueiredo, chefe político do sertão [...]". (D'INCAO; NASCIMENTO, 2005, p. 12).

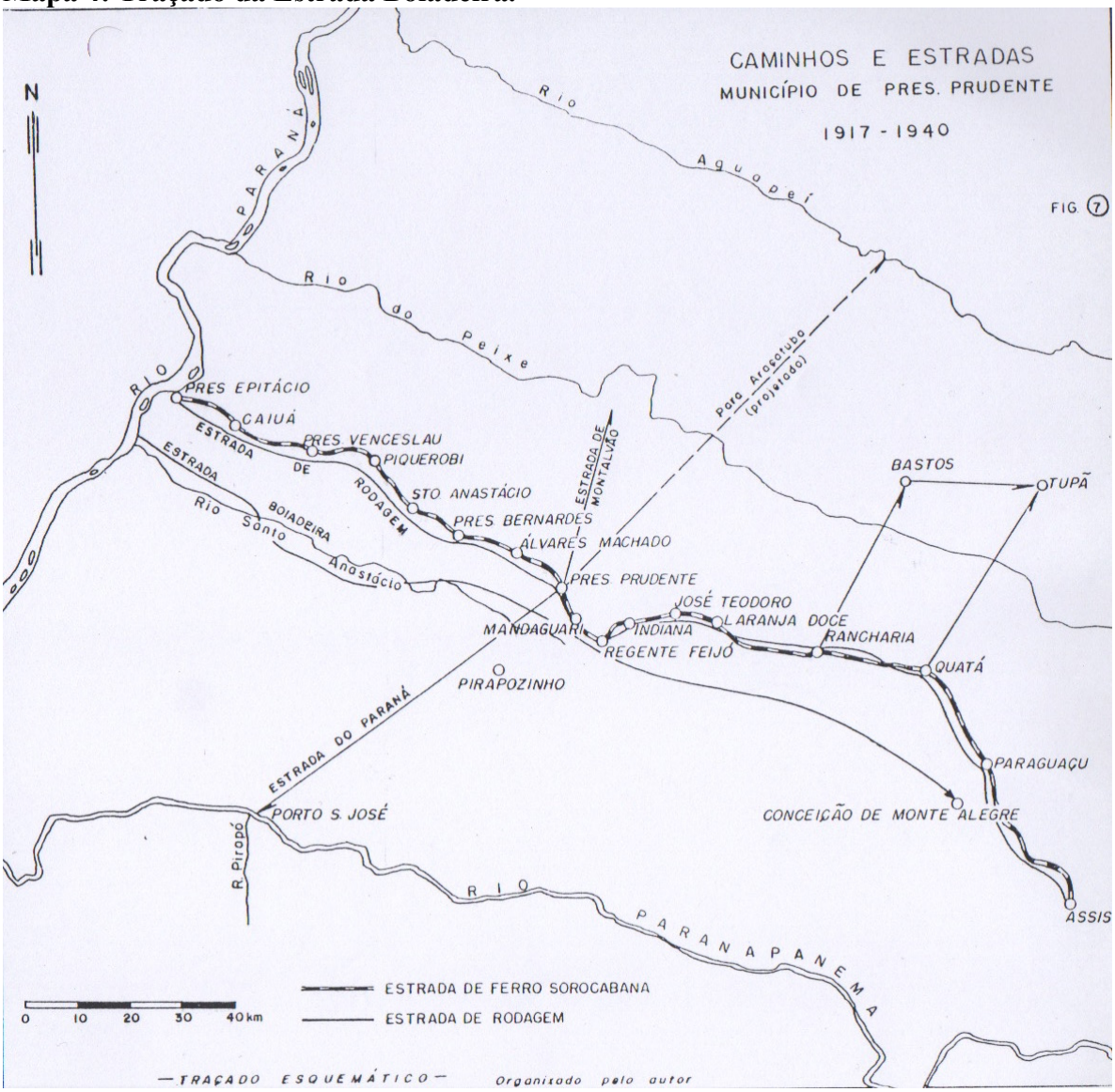
Abreu (1972) descreve o traçado da referida estrada:

> Uma das principais estradas que servia Presidente Prudente, era a Estrada Boiadeira que ligava Porto Epitácio a Conceição do Monte Alegre. Seu traçado acompanhava o vale do Rio Santo Anastácio. [...] A comunicação de Presidente Prudente com Regente Feijó, Indiana e José Teodoro, fazia-se ora pela Estrada Boiadeira, ora por caminhos naturais palmilhados para encurtar distâncias. (ABREU, 1972, p. 156).

---

século XX, "no ano de 1904, o Presidente do Estado de São Paulo, Jorge Tibiriçá, reativou o projeto, cuja administração entregou ao seu primo, o médico Francisco Tibiriçá, de início provisoriamente, depois de maneira definitiva". Francisco Tibiriçá e Arthur Diederichsen "conscientes das causas do fracasso da tentativa anterior, conseguiram autorização do governo de Mato Grosso, para abrir a estrada, também no território daquela unidade federativa. Trabalhando em duas frentes, venceram o desafio [...]".

**Mapa 4: Traçado da Estrada Boiadeira.**




Fonte: Abreu (1972).

Durante a abertura da Estrada Boiadeira, teve início o povoamento da região. Ainda que de modo incipiente, os primeiros acampamentos que foram estabelecidos no lugarejo de Coroados (antiga denominação de Presidente Venceslau) datam do ano de 1914. Isto porque, conforme a referida estrada avançava sertão adentro, a Companhia de Viação São Paulo – Mato Grosso estabelecia os *pousos*, pontos de descanso dos peões e de abrigo para o gado[41].

De acordo com Abreu (1997), a Companhia de Tibiriçá e Diederichsen estabeleceu seis pousos entre Indiana e Porto Tibiriçá, denominados: Lagoa, Esperança, Ribeirão Claro,

[41] Essas boiadas "vinham da zona da Vacaria, no sul de Mato Grosso, por estrada aberta pelo Major Manoel da Cista Lima, vulgo Major Manoel Cecílio, atravessava o Rio Paraná em balsa, entre o Porto 15 e o Porto Tibiriçá, ambos da firma [Companhia Viação São Paulo – Mato Grosso]. Aquele, do lado de Mato Grosso, encostado na confluência do Rio Pardo com o Paraná e o outro do lado de São Paulo, perto da foz do Rio Santo Anastácio". (ABREU, 1972, p. 29, acréscimo nosso).

Sucuri, Alegria e Porto Tibiriçá. Esses pousos contavam com uma casa improvisada de madeira na qual um funcionário da Companhia habitava para arrecadar o pedágio das boiadas que passavam. Neste local ainda, o empregado poderia cultivar uma lavoura para a sua subsistência.

Encerrado o trabalho, alguns tropeiros se estabeleciam no local, especialmente em função da chegada da Ferrovia Sorocabana:

> [...] com o deslocamento das obras da ferrovia de Salto Grande rumo ao Porto Tibiriçá, constatamos, no vasto domínio da empresa de José Giorgi, ocasionais moradores na Estrada Boiadeira. De acordo com o testemunho de Castorino Miranda – vindo para esta região na qualidade de auxiliar do engenheiro responsável pela construção da estrada de ferro Sorocabana. Além disso, ainda de acordo com Miranda, havia no pouso o guarda Sebastião Emídio. Além dele, Joaquim Juvêncio e seus filhos João Batista e Vitalino, conhecido como Zé Pintado, que participou da abertura de picadas e consequentes derrubadas já em 1915 [...]. (D'INCAO; NASCIMENTO, 2005, p. 14).

Abreu (1972) destaca ainda que no início do século duas expedições foram organizadas pelo governo do Estado de São Paulo com o intuito de explorar o rio Paraná. O autor afirma que a margem esquerda e seus afluentes não eram totalmente conhecidos e, deste modo, uma expedição científica foi organizada pela Comissão Geográfica e Geológica que em 1905 percorreu os rios Tietê, Paraná, Feio e Peixe, e em 1910, explorou os rios Grande, Pardo, Turvo e São José dos Dourados. "Foram determinadas as coordenadas geográficas e foi estudada a formação geológica. A bacia paulista do Rio Paraná não era mais um mistério" (ABREU, 1972, p. 30).

Como é possível perceber, a história de algumas cidades do extremo oeste paulista tem início antes mesmo da chegada dos primeiros trilhos da Estrada de Ferro Sorocabana. É o que ocorre no caso de Presidente Venceslau, que embora tenha iniciado o seu povoamento antes da chegada da ferrovia Sorocabana, teve a sua fundação e desenvolvimento fortemente ligados à locomotiva.

**Presidente Venceslau**

Assim como ocorreu com Presidente Prudente, a cidade de Presidente Venceslau surgiu dividida pela estrada de ferro:

> [...] ao norte, o lado de baixo, aquém da linha, o denominado Patrimônio Antônio Mendes Campos Filho; ao sul, além da linha, o Patrimônio São Francisco de Paula. Lá, as terras de Antônio Mendes Campos Filho, colonizadas por Álvaro Antunes Coelho; cá, as terras dos Goularts, colonizadas por eles em algumas áreas do atual município e, na sua maior parte, pelo Coronel Alfredo Marcondes Cabral, embora, hoje, estas terras não façam parte do território de Presidente Venceslau. (ERBELLA, 2006, p. 52)

Tendo chegado os primeiros emigrantes mineiros à região e adquirido algumas glebas, o caminho foi aberto à chegada de mais colonizadores. Entre as décadas de 1920 e 1940 um grande contingente de imigrantes provenientes da Europa e do Japão chegaram à região, e com isso foram formadas as colônias de Arpad (húngara) e Aymoré (alemã).

Foi durante esse período migratório que chegou ao extremo oeste paulista o português Álvaro Antunes Coelho[42]. Esse personagem da história de Presidente Venceslau ficou conhecido na localidade por ser um dos principais colonizadores a atuar na Alta Sorocabana.

Álvaro Coelho chegou à região no ano de 1922 na qualidade de procurador da Companhia Antônio Mendes Campos Filho. Nos primeiros anos, o procurador levou à cabo o projeto de dividir a área destinada ao núcleo urbano estabelecendo o traçado das ruas, avenidas, quarteirões e, por fim, colocando os lotes à venda. Paralelamente às atividades comerciais, o colonizador português iniciou também as suas atividades no campo político haja vista que era filiado ao Partido Republicano Paulista (P.R.P).

[42] "Álvaro Antunes Coelho nasceu em Portugal, no dia 25 de novembro de 1878, na lusitana Coimbra onde, após os estudos indispensáveis, colou grau, na sua famosa Universidade, como Engenheiro. Logo depois, comtemplando o desejo dos pais, Manuel Antunes Coelho e Júlia Coelho, cursou o seminário daquela histórica cidade. Ali, ordenou-se padre. Ainda lá, foi vigário de uma paróquia. Em 1905, veio para o Brasil, mais precisamente para o Rio de Janeiro. Destacou-se como orador sacro, fazendo suas prédicas na famosa igreja da Candelária. Após 05 anos de permanência no Brasil, Álvaro Antunes Coelho abandonou a batina e voltou para Portugal. Anos depois, retornou para o Rio de Janeiro. Às dezoito horas, do dia 08 de maio de 1919, no Cartório do Registro Civil do 1º Distrito de Santa Maria Madalena, Estado do Rio de Janeiro, casou-se com Maria Carmem Ribeiro Coelho, natural daquele município, a 'Tia Carmem' dos venceslauenses". (ERBELLA, 2006, p. 56). Álvaro Coelho morreu em 02/06/1931 assassinado à facadas na cidade de Santo Anastácio, à mando de Belisário Reis, em função de uma querela fundiária.

**Imagem 12: Álvaro Antunes Coelho (1927).**

Fonte: Acervo do Museu de História "Juliano Monteiro de Almeida".

Tendo em vista essa grande afluência de imigrantes e o paulatino início das disputas políticas, o povoado foi se expandindo. Com a chegada da Estrada de Ferro Sorocabana no ano de 1921 e a instalação da estação de Presidente Venceslau, o pequeno povoado começava a atrair mais compradores para as terras ali comercializadas. Como a ação de grileiros e a disputa entre as companhias de colonização eram uma realidade no sertão paulista, os conflitos eram recorrentes, e a fim de buscar uma solução para os problemas que ameaçavam a segurança do vilarejo, criou-se no ano de 1923, o Distrito Policial de Presidente Venceslau. O Diário Oficial publicou o decreto em sua edição do dia 19 de dezembro de 1923:

> Por decreto da mesma data, foi creado o districto policial denominado "Presidente Wenceslau" no município de Presidente Prudente, comarca de mesmo nome, com as seguintes divisas: "Começam no Kilometro 863 da Estrada de Ferro Sorocabana rumo norte, em linha recta, até a nascente de um córrego affluente do ribeirão denominado Curruira; descendo por esse corrego até o seu desaguamento no Curruira e por este até o rio do Peixe pelo qual sobem até enfrentar as cabeçeiras, descendo então pelo ribeirão das Marrecas até a sua fóz no rio Paraná acompanham este rio até a fóz do Paranapanema; sobem por este até a fóz do rio Jatobaseiro, seguindo até as nascentes; dahi seguem por uma recta até alcançar as cabeceiras do ribeirão Areia Dourada e por este até o rio Santo Anastacio; sobem por este rio até o último corrego, antes do Ribeirão do Saltinho, e por este córrego até as suas nascentes; dahi, em recta, até o ponto onde tiveram começo". (SÃO PAULO, 1923)

Dois anos após ser criado o Distrito Policial, Presidente Venceslau deu mais um passo em direção à sua autonomia com a publicação da Lei Estadual nº 2083, no dia 12 de dezembro de 1925, que criou "o districto de paz de 'Presidente Wenceslau', com sede na actual povoação desse mesmo nome, no município e comarca de Presidente Prudente". (SÃO PAULO, 1925). A partir daquele momento o povoado passaria a emitir certidões diversas (nascimento, casamento, óbito etc.) além de ter que eleger um subprefeito.

Dada a hegemonia política do PRP no Estado de São Paulo, a escolha para o preenchimento dos cargos dependia de um acordo entre partido e o Diretório Municipal, fazendo com que Álvaro Antunes Coelho, já como chefe político local, fosse eleito subprefeito e o demais cargos fossem distribuídos a indivíduos ligados a Carlos de Campos, então presidente do Estado.

Depois da elevação do povoado a Distrito de paz, o caminho para a emancipação estava aberto. Ainda no ano de 1925 foi elaborado um documento requisitando a elevação Distrito de Paz a Município. Uma grande mobilização foi realizada envolvendo diversas autoridades e pioneiros do distrito que enviaram vários documentos solicitando a criação do município[43].

Assim, no dia 23 de dezembro de 1925, poucos dias depois de ser criado o distrito de paz, foi aprovado o projeto de elevação do mesmo à categoria de município. Tendo sido levado à votação do Senado Estadual e aprovado no ano seguinte, no dia de 02 de setembro de 1926 Carlos de Campos assinou a lei n. 2133 criando o município de Presidente Venceslau:

[43] Nesse sentido, é interessante perceber que o problema da falta de prédios adequados para receber os órgãos públicos, como o edifício do grupo escolar, já era mencionado em um trecho do primeiro documento que solicitava a elevação do distrito de paz à município. Trata-se de uma representação assinada por 225 moradores do local e enviada à Câmara dos Deputados em 9 de setembro de 1925, na qual é descrita a estrutura do lugarejo ponderando que: "Ha predios que facilmente serão adaptados para em qualquer delles funccionarem a Camara Municipal e Prefeitura. Tambem, outros ha nos quaes poderão ser instalados escolas isoladas, escolas reunidas e até mesmo grupo escolar [...]". (São Paulo, 1925a).

> Faço saber que o Congresso Legislativo decretou e eu promulgo a lei seguinte:
> **Artigo 1.º** - Fica creado o municipio de Presidente Wenceslau na comarca de Presidente Prudente.
> **Artigo 2.º** - As suas divisas são as seguintes: Começam no rio Paraná, na barra do ribeirão das Marrecas; sóbem por este até suas cabeceiras e dahi pelo espigão mestre divisor das aguas dos rios Aguapehy e Peixe até frontear a cabeceira do corrego Apiahy; descem por este até sua barra no rio do Peixe; sobem por este até a barra do ribeirão Claro; sóbem por este até ao seu primeiro braço esquerdo e por este braço até suas cabeceiras no espigão divisor dos rios do Peixe e Santo Anastacio; dahi, numa só recta até ao ponto de encontro do corrego da Fortuna, com o corrego Saltinho; dahi, por este, até sua barra no rio Santo Anastacio, seguindo em recta até as cabeceiras á direita do ribeirão Cuyabá e pelo veio deste até sua barra no rio Paranapanema, donde seguem por este abaixo, até sua foz com o rio Paraná, e por este acima até a barra do Ribeirão das Marrecas, onde tiveram começo.
> **Artigo 3.º** - Revogam-se as disposições em contrario.
> O Secretario de Estado dos Negocios do Interior, assim a faça executar. Palacio do Governo do Estado de São Paulo, 2 de Setembro de 1926. (SÃO PAULO, 1926).

Após a criação do município e a sua instalação em maio de 1927, as primeiras eleições para vereadores e prefeito foram realizadas, tendo como primeiro chefe do legislativo Álvaro Antunes Coelho, chefe político local do PRP, que conseguiu se manter no cargo até 1930, quando foi destituído pelo interventor estadual nomeado por Getúlio Vargas.

Elevado à condição de município e com a chegada de mais imigrantes, Presidente Venceslau expandia-se. De acordo com o Anuário Estatístico do Estado de São Paulo, no ano de 1929 Presidente Venceslau já possuía 9.982 habitantes, tendo mais que o dobro dessa população uma década mais tarde.

**Quadro 1: Censo demográfico de Presidente Venceslau.**

| Ano | População masculina | População feminina | Total |
|---|---|---|---|
| **1940** | 12.495 | 10.673 | 23.168 |
| **1950** | 16.304 | 14.202 | 30.506 |
| **1960** | 11.109 | 10.214 | 21.323 |

Fonte: IBGE

Depois da década de 1950 é visível uma diminuição do número de habitantes, isto porque alguns distritos se desmembraram de Presidente Venceslau. É o caso de Presidente Epitácio (elevado a município pela Lei 233, de 24/12/1948), Caiuá (elevado a município pela Lei 2456, de 30/12/1953) e Areia Dourada (elevado a município pela Lei 2456, de 30/12/1953, com o nome de Marabá Paulista).

Uma das primeiras atividades econômicas do município está ligada à forma como surgiu o povoado. Como a colonização das terras do extremo oeste do Estado de São Paulo se deu mediante à venda de pequenos lotes de terras a imigrantes brasileiros/as e alóctones, a atividade econômica imediatamente mais viável era a própria derrubada da mata. A venda da madeira movimentou a economia e a vida[44] local na década de 1920, pois foi a partir do desmatamento para o posterior plantio do café, que teve início a atividade comercial das serrarias.

> A derrubada das matas e a extração da madeira fizeram com que a serraria aparecesse antes da máquina de beneficiar arroz e café: a primeira de Presidente Venceslau surgiu no ano de 1923 [...].
> Passou por diversos donos e consagrou-se com a denominação de Serraria Guarani. [...]
> Em 1929, no bairro Barra Funda, [...] já funcionava, também, a Serraria de Luiz Marzola.
> Não demorou muito e outra apareceu: a Serraria Madeiral, no bairro de mesmo nome, divisa com Caiuá, mais próxima da colônia "Arpad", onde, hoje, está o "Kaiowinha".
> Época houve em que, contando-se serraria e "pica-paus", mais de 20 funcionavam no município. Elas constituíram um fator importante na composição da economia municipal, por muitos anos. (ERBELLA, 2006, 140-141).

Cabe mencionar, que existiu também uma serraria no Bairro Aimoré, onde se concentravam os imigrantes alemães. As atividades dessa colônia serão abordadas com mais detalhes no subitem *2.2.3 Aspectos sociais e culturais: a presença dos/das imigrantes*.

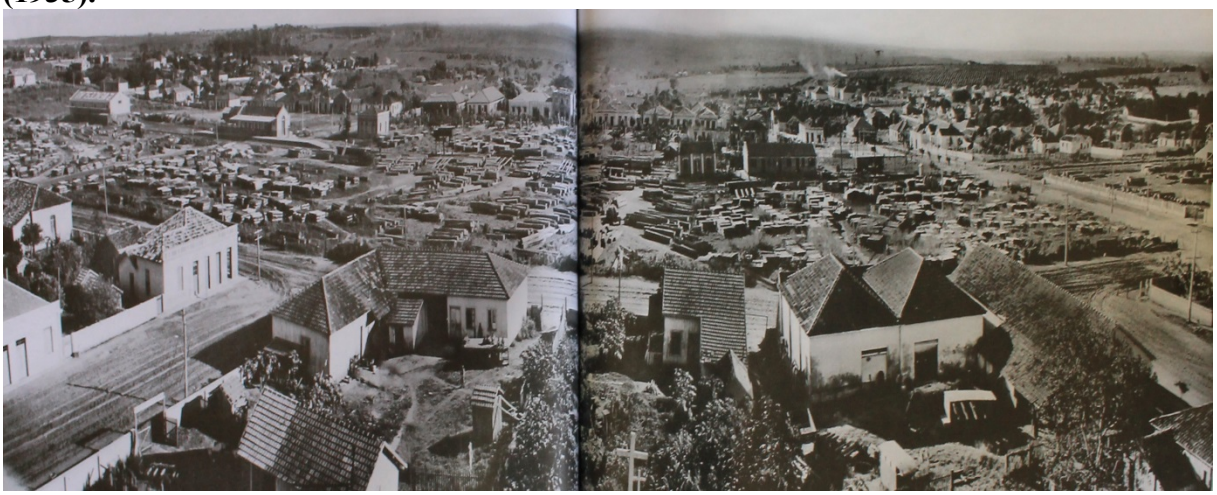
As serrarias também marcaram a construção civil do município, tendo em conta que com a abundância das toras, o aprimoramento de seu manuseio e o baixo custo em se construir com este tipo de material, a grande maioria dos prédios eram totalmente de madeira. Estima-se que na década de 1930, apenas de 11% das edificações de Presidente Venceslau não eram de madeira[45], inclusive os prédios públicos (como é caso do Primeiro Grupo Escolar).

---

[44] "Além da influência econômica, ganhou destaque no cotidiano da cidade, pois, exerceu função social, 'controlando a vida dos moradores do povoado, com seus apitos característicos: às seis da manhã, para o início dos serviços, às 11h, para o almoço e às 18h para o encerramento do expediente'. [...] Os pioneiros regulavam, através deles, o horário das suas atividades. Relógio? Só alguns possuíam, e olhe lá!". (ERBELLA, 2006, p. 140).

[45] "No dia 15 de dezembro de 1933, o jornal de Presidente Prudente, 'Folha da Sorocabana' publicou uma estatística geral das cidades da Alta Sorocabana; nela, Presidente Venceslau é citada como possuindo 727 prédios, dos quais, apenas 82, não eram de madeira". (ERBELLA, 2006, p. 141).

**Imagem 13: Visão panorâmica da esplanada da estação ferroviária repleta de toras (1935).**



Fonte: D'Incao e Nascimento (2005).

Como se pode notar, a economia local era basicamente voltada para o meio rural na década de 1920. No meio urbano que ainda estava em desenvolvimento, pouca atividade existia, representada por "alguns botecos, poucos armazéns de secos e molhados, entre eles, os do Álvaro Antunes Coelho, o do Missa, a Casa Rainho, a do Batata, a farmácia do José D'Incao e um pouco mais tarde, a Casa Comercial Exportadora Platzeck, dos irmãos Platzeck". (ERBELLA, 2006, p. 142).

A característica agrária da economia venceslauense não perderia a sua importância nas décadas posteriores. O café, que foi o responsável pela pujança econômica paulista, não havia encontrado solo fértil nessa região do Estado e logo precisou ser substituído por outras culturas. Deste modo, de acordo com Erbella (2006), a década de 1930 foi marcada pela intensificação da atividade das serrarias, pelo início da plantação de mamona, de algodão e também da pecuária, com as criações de gado.

Na década seguinte, a economia venceslauense diversificou-se. A cultura do algodão se destacou a partir de 1940, como comprovam os números da produção do ano de 1941 que indicam a remessa de 3.747.327 Kg de sementes de algodão, 1.888.394 Kg de algodão em rama e de 179.388 Kg de algodão em caroço pelos trilhos da Sorocabana. "Como nossos vagões de antanho tragavam o algodão! — Esses fardos de estopas mal costurados, eram embarcados com atropelo, deixando cair flocos brancos, que se acumulavam por toda cerca cercania. — Fazia bem olhar!" (D'INCAO, 1982, p. 26).

Conforme indica Erbella (2006) essa grande produção do chamado "ouro branco" provocou também o incremento da mão-de-obra, que contava com os braços dos/das emigrantes nordestinos/as, que chegavam à região em situação paupérrima.

> Encontrava-se em toda parte o "nortista", habitante do Nordeste. Mais precisamente, dizia-se "baiano", porque a Bahia foi o principal centro de emigração para as zonas pioneiras de São Paulo e do norte do Paraná. Entre 1936 e 1940, forneceu a Bahia um pouco mais da metade dos trabalhadores nacionais (50,9%), Minas (22,7%), baixando bruscamente as cifras dos outros estados: Alagoas (8,4%), Pernambuco (7,4%), e mais ainda no Rio de Janeiro (2,0%), Sergipe (1,9%), Ceará (1,7%) e Espírito Santo (1,0%). De modo geral, as regiões que mais padeceram da seca, tanto na Bahia, como em Minas, foram os principais focos do êxodo. (MONBEIG, 1984, p. 150-151).

Essa afluência nordestina para a Alta Sorocabana, que Monbeig denomina de "imigração da miséria", impactou no município que, muito embora necessitasse destes/destas trabalhadores/as, não possuía a estrutura necessária para acolhê-los/las[46]. Mas mesmo assim, os/as recebeu, para a execução do trabalho pesado.

Em suma, os/as imigrantes nordestinos/as "representavam para o algodão o que foram os italianos para o café, cinquenta anos antes. Não ostentavam boa fisionomia esses baianos que, sem dúvida, eram os proletários mais miseráveis das zonas pioneiras". (MONBEIG, 1984, p. 152).

Assim, entre 1940 e 1950 a economia local estava bem diversificada:

> Além dos dormentes e dos toros de madeira, das sacas de café em menor quantidade, transportou milhares de fardos de algodão, uma imensidão de sacas de amendoim e, já em número razoável, cabeças de gado que eram levadas para os grandes centros paulistas (Capital do Estado, Sorocaba e Cotia). (ERBELLA, 2006, p. 146-147).

Essa diversificação deu a tônica do que seria a economia venceslauense na década de 1950. A produção rural prosseguiu marcada pela policultura (algodão, amendoim, mamona e, com menor participação, o café), pela intensificação do desmatamento e pelo aumento das

[46] Erbella (2006, p. 146), enfatiza que "o campo não tinha a estrutura necessária para receber levas e levas de migrantes que recebeu, vinda, na maioria, através do Departamento de Colonização e Imigração do Estado de São Paulo. O movimento produtivo aumentou, mas com ele, também, a miséria. Faltavam escolas, faltava assistência médica. Na época, não havia nenhuma garantia para o trabalhador rural. Ele dependia do 'coração' do arrendatário ou do proprietário da terra. Na região, subiu os índices de mortalidade infantil e baixou a perspectiva média de vida".

áreas destinadas para a criação de gado. Esse período foi marcado também pelo aumento da população urbana, que ultrapassou definitivamente a rural.

Como reflexo da atividade pecuária, a cidade experimentou um surto de desenvolvimento. "Não há como deixar de reconhecer que Presidente Venceslau respirou, na época de ouro da pecuária de corte, o ar de desenvolvimento urbano". (ERBELLA, 2006, p. 148). Com isso, o comércio e a indústria local também floresceram nas décadas subsequentes.

Por fim, a pecuária foi um dos principais motores da economia venceslauense, que, apesar de ter ganhado intensidade e predomínio após a década de 1960, não era uma novidade, haja vista que foi uma das primeiras atividades a existir na região com a Estrada Boiadeira, no início do século XX.

**Presidente Bernardes**

O povoamento do local que deu origem ao município de Presidente Bernardes surgiu, assim como diversas cidades da região, com a especulação fundiária. Com a chegada da Estrada de Ferro Sorocabana à localidade em novembro de 1919, o transporte para o extremo oeste paulista foi facilitado e, consequentemente, o deslocamento de compradores para as terras comercializadas pelas companhias de colonização[47].

[47] "Duas grandes empresas possuíam (com as reservas que era preciso fazer na região ao verbo possuir) extensões fabulosas de florestas. Uma, dirigida pelo 'Coronel' José Soares Marcondes, operava, de um lado, com as terras situadas entre a linha ferroviária e o rio do Peixe e, de outro lado, com as que ficavam entre a mesma linha e o Paranapanema, na altura de Presidente Prudente. A outra Companhia, chamada 'dos Fazendeiros do Estado de São Paulo', tinha em mãos 238.000 alqueires, a partir de Regente Feijó, entre a ferrovia, o rio Paraná e o Paranapanema. Esta última havia obtido um financiamento de banqueiros franceses, por intermédio do 'Crédit Foncier', em 1911. Os dois grupos fizeram uma fusão em 1923". (MONBEIG, 1984, p. 203).

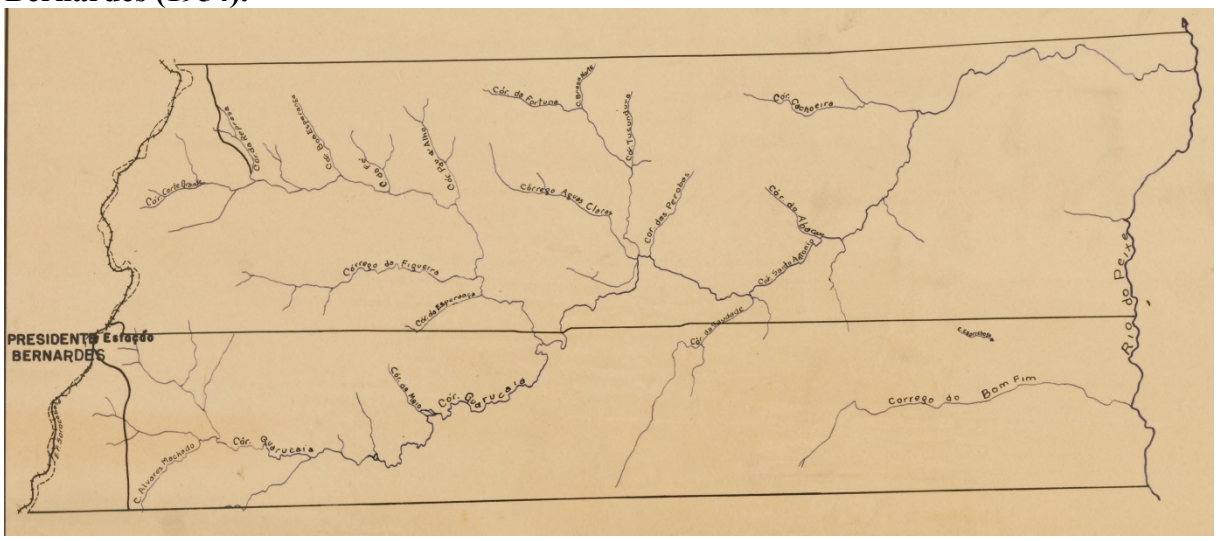
**Imagem 14: Estação Guarucaia da Estrada de Ferro Sorocabana (1920).**

Estação de Guarucaia, em 1920, depois Distrito de Presidente Bernardes, no município de Presidente Prudente

Fonte: http://camarapprudente.sp.gov.br/historia/hist_oeste/cidades/pprudente/fotos_historicas.html.

As terras ao sul da linha férrea pertenciam à Lins de Vasconcelos, e o loteamento foi procedido, a partir de 1919, pela Companhia Marcondes de Colonização. “O loteamento do município foi iniciado, portanto, em 1919, sendo constituído de pequenos lotes, numa divisão ideal que é espelho do que hoje se pretende fazer com a comentada ‘reforma agrária’”. (OLYVEIRA, 1969, p. 4).

**Mapa 5: Redução da planta do núcleo Colonial Lins de Vasconcelos em Presidente Bernardes (1954).**




Fonte: Arquivo Público do Estado de São Paulo.

Ao norte da ferrovia, existia a fazenda Pirapó-Santo Anastácio, que pertencia ao coronel Manoel Pereira Goulart. Essas terras foram vendidas para a Companhia dos Fazendeiros de São Paulo, que, por sua vez, as negociou com a firma Ramos, Porto & Cia. A firma pertencente aos irmãos Arthur Ramos e Silva Júnior e Luiz Ramos e Silva e à Fabiano Porto, dividiu as terras em pequenos lotes, sendo a maior parte destinada ao plantio do café.

> Tentou, o Dr. Arthur Ramos e Silva Júnior, segundo seu depoimento ao autor quando ainda vivo, um loteamento experimental de pequenas áreas, nos bairros conhecidos como Aoba, Bandeirante e Sol Levante, não tendo tido o resultado que esperava, visto haver primitivos compradores vendido as propriedades a terceiros que as incorporavam na tentativa de aumentar suas áreas. Diante disso, e a fim de conservar o imóvel, desistiu ele do loteamento planejado, recomprou o que pode das vendas que fizera e conseguiu manter a unidade da área que constituíra a Fazenda Guarucáia. (OLYVEIRA, 1969, p. 5)

Monbeig (1984) afirma que essa corrida pela colonização das terras da Alta Sorocabana ocorria, muitas vezes, pela incerteza dos títulos de propriedade ou – como no caso do Dr. Arthur Ramos e Silva Júnior –, pelo temor da concorrência desleal de outros vendedores. Deste modo, os comerciantes de terras procuravam fundar patrimônios, buscando fazer com que se fixassem em suas terras os elementos pioneiros e com isso assegurar a posse dentro da legalidade.

Nesse empenho de negociar as terras, Arthur Ramos e Silva Júnior acabou se tornando um dos pioneiros na fundação de alguns municípios ao longo da ferrovia:

> Foi um dos fundadores dos municípios de Santo Anastácio e Piquerobí, porém foi a Presidente Bernardes que devotou o melhor de seus esforços, sendo um apaixonado pioneiro da sua agricultura e pecuária sempre apoiando e estimulando as obras sociais locais, residindo por longos anos na Fazenda Guarucaia, a mais tradicional do município, sede de sua imensa organização Agro-Pecuária [...]. (OLYVEIRA, 1969, p. 57)

Os irmãos Ramos e Silva eram provenientes de Recife e se mudaram para o Estado de São Paulo justamente pela fama que a região oeste possuía de abundância de terras. Esses irmãos convenceram o seu pai, o Coronel Arthur Ramos e Silva, a liquidar a sua indústria açucareira em Cabo de Santo Agostinho/PE e utilizar o dinheiro para iniciar uma empresa de colonização na região da Alta Sorocabana[48].

[48] Sobre a atuação no comércio de terras promovido pela família Ramos e Silva, Monbeig (1984, p. 203) observa que "entre os loteamentos, sobravam às vezes intactas, grandes áreas de florestas. Assim, à esquerda da ferrovia, em Presidente Bernardes, um grupo de proprietários originários de Pernambuco, preferiu conservar um bloco de 10.000 alqueires, visando uma especulação mais vantajosa". (MONBEIG, 1984, p. 203).

Portanto, foi a partir dos empreendimentos das companhias "Marcondes de Colonização" (atuando ao sul da ferrovia) e "Ramos, Porto e Cia." (com terras ao norte da estrada de ferro) que se iniciou a formação do município de Presidente Bernardes. Como a princípio grandes extensões de terras eram objeto de especulação, o município chegou a se estender, partindo do norte da ferrovia, até o rio Aguapeí, e ao sul, até o rio Paranapanema[49].

O loteamento surgiu primeiramente nas terras da Cia. Marcondes, visando a alocação dos trabalhadores responsáveis pela demarcação das terras. Tendo sido inaugurada a estação da Sorocabana em 1919, o número de compradores para as terras foi se ampliando no então povoado de Guarucaia.

Inicialmente a lugarejo foi denominado de Guarucaia, em função da abundância dessa árvore no local. A estação ferroviária também foi nomeada de Guarucaia, entretanto, a administração da Estrada de Ferro Sorocabana desejava, "[...] homenagear vultos ilustres da Pátria, dando os seus nomes às estações da Estrada". (OLYVEIRA, 1969, p. 8). Desta forma, a denominação de Guarucaia eleita pelos pioneiros em 1919 para homenagear a flora local, foi substituída pelo nome de Presidente Bernardes.

> ESTAÇÃO DE FERRO SOROCABANA
> Aviso ao publico
> ESTAÇÃO DE GUARUCAIA
> Faço publico que, a partir do dia 1º de agosto próximo futuro, a estação de GUARUCAIA, situada no kilometro 826.057 do ramal de Tibagy, passará a se denominar PRESIDENTE BERNARDES.
> São Paulo, 10 de julho de 1923.
> C. PAULA SOUSA
> Inspetor geral. (CORREIO PAULISTANO, 21/07/1923)

O presidente da República à época era Artur da Silva Bernardes e, em função da homenagem recebida, enviou telegrama ao secretario da Agricultura, Heitor Penteado, manifestando o seu agradecimento:

> Agradeço ao prezado amigo a comunicação que teve a gentileza de fazer-me de haver sido dado o meu nome à estação Guarucaia, da Estrada de Ferro Sorocabana, homenagem pela qual me confesso reconhecido. Cordiais saudações. (a) — Arthur Bernardes. (CORREIO PAULISTANO, 09/08/1923).

[49] "Nem sempre as divisas de Presidente Bernardes foram as mesmas. Com o tempo, houve modificações no espaço territorial, e o município chegou a ter as suas divisas no rio Aguapeí, englobando os municípios de Flora Rica, Irapuru e Junqueirópolis. Ao sul, as divisas foram desde o rio Santo Anastácio até o rio Paranapanema. Do desmembramento de terras de seu território, ao sul, resultou, há pouco tempo, o município de Sandovalina". (OLYVEIRA, 1969, p. 5).

Com a renomeação da estação, a população local também adotou o nome de Presidente Bernardes para o povoado. Assim, seis anos após a sua fundação, o lugarejo em franca expansão torna-se distrito de paz de Presidente Prudente pela Lei nº 2.984, de 15 de dezembro de 1925.

A partir daquele momento, o então distrito de Presidente Bernardes se desenvolvia e devido à sua expansão, conseguiu se desmembrar de Presidente Prudente, tornando-se município por meio do decreto nº 6.914, de 23 de janeiro de 1935.

> Artigo 1.º - Fica creado o municipio de Presidente Bernardes, tendo como séde a do actual districto de egual nome, na comarca de Presidente Prudente.
> Artigo 2.º - As suas divisas são as seguintes: começa no rio Paranapanema, na barra do ribeirão Rebojo; sobem, por este até suas cabeceiras mais altas, á direita; dahi, em uma recta, até encontrar o rio Piraposinho, atravessam este alcançando o rio Santo Anastacio, na barra do ribeirão Guaracara, em uma só recta; dahi sobem por este ribeirão até encontrar o picadão que corta a cabeceira mais alta do corrego Gaycara, dahi por este picadão, á direita, até ao espigão divisor das aguas dos rios Santo Anastacio e Peixe; seguem pelo referido espição até encontrar a linha da divisa no nucleo colonial Lins de Vasconcellos e, por esta abaixo, até ao rio do Peixe, e, por este acima, até a barra do ribeirão Santa Maria, e, por este acima, até suas cabeceiras; dahi, em recta, até ao espigão mestre divisor das aguas dos rios Aguapehy e Peixe; seguindo, á esquerda, pelo referido espigão até encontrar o picadão á esquerda, que serve de divisa á gléba da Fazenda Monte Alegre; descem por essa divisa até ao rio de Peixe e por este até encontrar, na margem esquerda, o picadão de divisa da Fazenda Mont'Alvão, e por esta divisa subindo até encontrar o espigão divisor da mesma fazenda com a Fazenda Santo Anastacio e, voltando á esquerda, pelo referido espigão até a um ponto onde fronteia a cabeceira do ribeirão das Pedras; descem por este até a sua barra no rio Santo Anastacio; descem pelo Santo Anastacio até a barra do corrego Mandacaru' ; sobem por este até a sua cabeceira, de onde, em recta, seguem até encontrar o rio Piraposinho; e por este abaixo até sua barra no rio Paranapanema, por este acima até a barra do ribeirão Rebojo, onde tiveram começo.
> Artigo 3.º - Revogam-se as disposições em contrario. (SÃO PAULO, 1935).

Entre os anos de 1925 e 1935 o município de fato começou a se estruturar. O seu perímetro urbano se desenvolveu, surgindo as primeiras indústrias — como a Bremer (1924) e a oficina Inague (1930) —, casas comerciais e algumas instituições públicas, como por exemplo as Escolas Reunidas (1929) e o Grupo Escolar (1932).

Após ser transformado em município, Presidente Bernardes observou uma crescente ampliação de sua população:

**Quadro 2: Censo demográfico de Presidente Bernardes.**

| Ano | População masculina | População feminina | Total |
|---|---|---|---|
| **1940** | 12.113 | 10.574 | 22.687 |
| **1950** | 14.725 | 13.321 | 28.046 |
| **1960** | 16.275 | 14.548 | 30.823 |

Fonte: IBGE

No período descrito no quadro acima, apesar do aumento no número de habitantes, o município perdeu uma parte de seu território. De acordo com a Lei Estadual nº 233, de 24/12/1948, que vigorou entre 1949 e 1953, o município chegou a ser composto, além da sede, por quatro distritos (Araxãs, Emilianópolis, Nova Pátria e Sandovalina), entretanto, no ano de 1959, o distrito de Sandovalina se desmembrou de Presidente Bernardes.

A primeira atividade econômica que se tem registro, logo após a comercialização dos lotes de terras que formaram o município, foi a plantação do café. De acordo com Olyveira (1969, p. 4, acréscimo nosso), a "[...] atual fazenda Guarucáia chegou a possuir cinco milhões de pés de café, posteriormente cortados quando da crise de 1930 [que] resultou na queda brutal do preço do produto".

Acompanhando a tendência agropecuária do Estado de São Paulo[50], especialmente da franja pioneira, Presidente Bernardes figurou como uma das cidades que mais produziu algodão. O algodão foi também um ponto de contato entre imigrantes, considerando-se que os/as japoneses/as foram os/as principais responsáveis pelo sucesso dessa cultura nas décadas de 1920 e 1930, e empregaram a mão de obra advinda do nordeste brasileiro:

> À identificação entre algodão e pequena propriedade deve ser acrescentado um terceiro elemento: o japonês. Fortemente agrupados em determinados municípios, como Lins e Birigui, na Noroeste, Marília e Pompéia na Alta Paulista, Presidente Prudente e seus vizinhos na Alta Sorocabana, ou concentrados em colônias no baixo Tietê, em Bastos, em Açaí (Jataí, Paraná), os japoneses empregaram a seu serviço baianos, que aprenderam muito com o contato. Eles reuniram-se em cooperativas de venda, bem equipadas, com caminhões, capazes de pesar no mercado e de revelar horizontes novos aos seus vizinhos brasileiros, italianos e espanhóis. (MONBEIG, 1984, p. 288- 289).

Estima-se que a colônia japonesa de Presidente Bernardes possuía, no final da década de 1940, 10.000 alqueires de terras cultiváveis. Em suas terras, além do plantio do algodão,

[50] "Basta citar duas cifras para mostrar até onde a marcha pioneira posterior a 1929 foi, ao mesmo tempo, a marcha do algodão: a safra paulista de 1931 foi de 10.000 toneladas e a de 1946 era estimada em 446.693 toneladas. Entre 1939-40 havia atingido mesmo740.000 toneladas". (MONBEIG, 1984, p. 279).

que em 1952 atingiu a produção de 250 mil arrobas, os/as japoneses/as, acompanhado a tendência da policultura, também cultivavam hortelã (com uma produção de 100 toneladas, em 1945) e batatas (com a venda de 100 sacos, em 1958). (OLYVEIRA, 1969).

A partir da década de 1960, a pecuária passou a ser uma atividade mais presente no município, contando, entretanto com um rebanho de baixo padrão genético. De acordo com Taiar (2003), "a opção por essa atividade expandiu-se a partir dos anos 60, chegando a atingir cifras de 82,56% das áreas produtivas no ano de 1996".

Conforme o autor supracitado, a decadência da agricultura se deveu à degradação do solo provocada por anos de utilização sem os devidos cuidados, utilizando-se apenas das técnicas tradicionais. Sobre este tema, Zelmo Denari nos esclareceu em seu relato as prováveis motivações para a decadência da agricultura local:

> Não havia cuidados com o solo. O pessoal fazia a cultura do chamado "morro abaixo". Passavam um trator com um carro de boi passando morro abaixo. Aí a chuva levava tudo o que havia da terra, não tinham cuidado, aí perdemos muita terra. Hoje ele (o seu irmão que é agrônomo) diz que só tem terra para reflorestamento, por causa disso. Não havia cuidado nem preocupação ecológica, não se falava na palavra ecologia, em cuidados com o meio ambiente.
> O homem sempre foi um grande predador, e naquela época era mais predador ainda. Era uma devastação completa da mata, não havia cuidado, não havia nada. Não se preservava nada. Era ganhar dinheiro. (DENARI, 2013, acréscimo nosso).

Por fim, este problema econômico impactou na sociedade bernardense. Taiar (2003) afirma que com a redução da produção agrícola, os pequenos produtores e os trabalhadores volantes, "[...] foram obrigados a venderem suas propriedades e buscar nas cidades outras fontes de subsistência, ocasionando desta forma a migração e, consequentemente, os problemas socioeconômicos causados pelo aumento da concentração urbana". Entretanto, como a cidade também não conseguia oferecer a estrutura necessária para acolher a demanda, Presidente Bernardes teve a sua população diminuída[51] progressivamente, passando de 30.823 habitantes em 1960, para 13.570 em 2010.

[51] Zelmo Denari (2013), afirma que: "Sim, diminuiu a população. Ela era uma cidade forte agricolamente, era a maior a produtora de algodão de São Paulo talvez até do Brasil. Muitas empresas norte-americanas compravam algodão de Presidente Bernardes. Isso foi na fase do algodão, antecedeu à fase do boi. O café também foi forte, a cidade era agrícola".

## 2.2.2. Panorama político

Nesse tópico será exibido, ainda que de modo resumido, os primórdios da atividade política dos municípios ora estudados, dando destaque para o aparecimento de suas primeiras instituições públicas, mormente as iniciativas no campo educacional, objeto desta pesquisa.

**Presidente Bernardes**

Tão logo Presidente Bernardes se tornou município, no ano de 1935, a atividade político partidária teve início. Entre os partidos que atuaram na cidade nos primórdios de sua emancipação, encontra-se o PTB, o PSP, a UDN e o PDC.

De 1935 a 1960, sete homens comandaram o executivo municipal[52], sendo que dois deles possuíram uma ligação direta com o primeiro grupo escolar da cidade. Primeiramente, Alfredo Westin Júnior, que foi o segundo prefeito municipal, é o patrono do Primeiro Grupo Escolar de Presidente Bernardes.

**Imagem 15: Alfredo Westin Junior.**

Fonte: Arquivo da "E.E. Alfredo Westin Junior".

[52] Os referidos prefeitos foram: Ricardo Costacurta (1935 a 1937); Alfredo Westin Junior (1938 a 1945); João Julião Moreira (1945 a 1946); Prof. Agnello Spiridião Junior (1946 a 1947); Justino de Andrade (1947; 1952 e 1955); Trajano da Silva Pontes (1948 a 1951; 1956 a 1959); e Leonildo Denari (1960 a 1963).

Alfredo Westin Junior foi comerciante, fazendeiro, trabalhou com o beneficiamento de algodão e café e desde cedo se envolveu com a política, sendo filiado ao PRP. Foi nomeado prefeito no ano de 1938, tendo seu governo sido marcado pela compra das "primeiras máquinas para a prefeitura de Presidente Bernardes, que serviram para pavimentação das ruas, auxílio na infraestrutura das pequenas propriedades rurais, construção de pontes e estradas, entre outros serviços". (TAIAR, 2003).

Foi exonerado do cargo de prefeito por ordem do Interventor Estadual Sebastião Nogueira de Lima, em 27 de dezembro de 1945. No ano seguinte, faleceu, aos 39 anos de idade, em decorrência de um câncer. Em função de ter sido um prefeito marcante no município, cinco anos depois de sua morte, foi homenageado tendo sido atribuído o seu nome ao grupo escolar que, pelo Decreto nº 20.610, de 06/07/1951, passou a se denominar Grupo Escolar "Alfredo Westin Junior".

O outro prefeito que teve seu nome diretamente relacionado com o grupo escolar local, foi o professor Agnello Speridião Junior. O referido docente foi diretor do grupo, tendo assumido o cargo no ano de 1945, e logo no ano seguinte foi nomeado para assumir a prefeitura do município.

O Mapa de Movimento do Grupo Escolar, do dia 31/12/1946, informa que "por decreto da Interventoria Federal de 18 do corrente, foi nomeado em comissão para exercer o cargo de Prefeito Municipal de Presidente Bernardes, em prejuiso de seus vencimentos e demais vantagens de seu cargo efetivo". (SÃO PAULO, 1946).

**Imagem 16: Agnello Speridião Junior.**

Fonte: Olyveira (1969).

Em janeiro[53] de 1947, o diretor do grupo assumiu o cargo de prefeito municipal. Entretanto, ele não permaneceu muito tempo como chefe do executivo, basta ver que dois meses depois "foi dispensado do cargo de Prefeito Municipal deste município pelo Decreto nº 17.154 de 24-3-47, reassumiu o exercício de seu cargo efetivo em 29 deste". (SÃO PAULO, 1947).

No que concerne às atividades desempenhadas no grupo escolar, Agnello Speridião Junior era lembrado por ser um diretor austero. A professora Maria Apparecida Lotto de Olyveira, ao rememorar o início de sua carreira no grupo, destacou: "Quando eu vim o primeiro diretor foi o Sr. Agnello Speridião Jr., ele dava uma tossida e os meninos nem se mexiam na carteira. Ele era enérgico!". (OLYVEIRA, 2013).

De fato, a percepção sobre a rigidez desse diretor era corrente, principalmente entre os educandos. Zelmo Denari, que estudou no Grupo Escolar de Presidente Bernardes entre os anos de 1942 e 1946, ao relembrar a sua convivência com os/as colegas e os/as professores/as naqueles anos, destacou o rigorismo do diretor:

> O Agnello tinha um jeito de homem prepotente, fascistóide, hoje eu percebo. Na época, por causa da [II] Guerra, ele perseguia bastante os japoneses, os alemães. Ele entrou naquela onda contra. [...] Eu sei disso porque um dos colegas meus de turma já falecido, disse que sofreu muita perseguição do Agnello, na escola e tudo mais, era terrível. Ele perseguia os alunos, os diretores tinham uma relação muito prepotente com os alunos. (DENARI, 2013, acréscimo nosso).

O professor Agnello manteve-se no cargo de diretor até o seu falecimento, em 24 de abril de 1950.

Temos ainda a relação de alguns sujeitos da pesquisa com as atividades políticas do município. Leonildo Denari – pai de Zelmo Denari – esteve envolvido com a política de Presidente Bernardes desde a primeira formação da Câmara Municipal, em 1948, ocasião em que foi eleito presidente da Câmara.

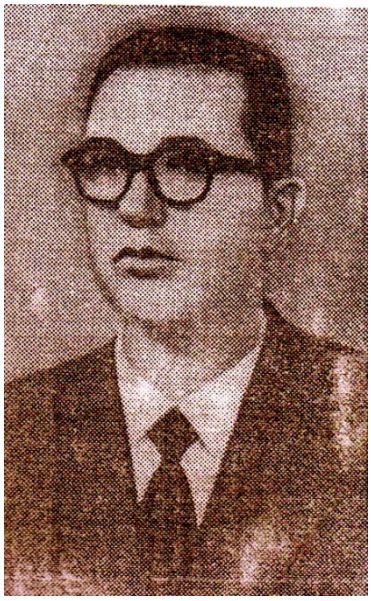
> Foi o primeiro presidente da Câmara Municipal de Presidente Bernardes (1948 a 1955). Era farmacêutico e empresário. Sempre procurou ajudar de todas as maneiras a população bernardense.
> Como presidente da Câmara Municipal de Presidente Bernardes orientou os trabalhos do Legislativo com muita personalidade e força política.

[53] De acordo com o Mapa de Movimento do Grupo Escolar, do dia 31/01/1947, Agnello Speridião Junior deixou o cargo de diretor no início de 1947: "comissionado no cargo de prefeito municipal de Presidente Bernardes, deixou o cargo a 13 do corrente". (SÃO PAULO, 1947).

> Contribuiu de maneira significativa para a resolução dos problemas que afligiam a administração pública na época, opinando ou aconselhando quando era chamado a manifestar-se sobre as questões que interessavam de perto o desenvolvimento do município e o bem-estar da população. (TAIAR, 2003).

De 1948 a 1951, Leonildo Denari foi presidente da Câmara Municipal, permanecendo por mais uma legislatura no mesmo cargo, entre os anos de 1952 e 1955. Quatro anos depois, elegeu-se prefeito municipal, exercendo o cargo entre os anos de 1960 e 1963.

**Imagem 17: Leonildo Denari.**



Fonte: Olyveira (1969).

Em depoimento, Zelmo Denari relembra a atividade política de seu pai:

> Foi prefeito na década de 1960. Ele foi vereador todo o tempo, foi presidente da Câmara em várias legislaturas. O meu pai foi envolvido com a política. Ele era muito querido porque era farmacêutico e curava várias doenças. [...] Eu acho que o meu pai era uma figura politicamente importante na cidade, foi vereador várias vezes, depois candidato a prefeito e ganhou, venceu a turma do Adhemar, ele era contra o Adhemar de Barros. [...] [Ele] era do PSD, o velho PSD mineiro. O meu pai era da velha guarda. Meu pai era um homem que lia jornal, a Folha da Manhã ele lia todas as noites, muito político, politizado. Então ele era uma pessoa que era procurada. (DENARI, 2013, acréscimo nosso).

A atividade política de Leonildo Denari afetou tanto os rumos da política municipal, quanto a vida de sua própria família. Zelmo relata que seu irmão sofria perseguição de uma professora no grupo, e atribui esse acossamento ao fato de seu pai estar envolvido com a

política local. “Eu acho que pelo fato de a cidade ser pequena e o meu pai estar envolvido na política, se ele tivesse algum inimigo, isso se refletia [em seus filhos]. Tinha uma professora que não tolerava o meu irmão, dava cada cacetada. Ele não sabia o porquê”. (DENARI, 2013, acréscimo nosso).

Outro reflexo das atividades de Leonildo Denari em sua família, foi a candidatura de um de seus filhos[54] à prefeitura municipal. De fato, dez anos após Leonildo Denari ter deixado o cargo de prefeito municipal, o seu penúltimo filho, Leonildo Denari Junior, assumiu o executivo municipal, permanecendo até o ano de 1976.

Outro membro do grupo que também teve parentes ligados à política municipal, foi a professora Maria de Lourdes Fontana Pardo. De acordo com a docente, seu pai, José Fontana Vivona, foi vereador entre os anos de 1964 e 1968 (neste último ano foi vice-presidente da Câmara Municipal), sendo que “primeiro ele foi do PR, depois eu acho que ele foi do partido do Adhemar de Barros”. (PARDO, 2013). Entretanto, ao contrário do que ocorreu com a família Denari, a professora não se sentiu inspirada pelo pai: “eu fui convidada muitas vezes, mas não quis mesmo. Não quero, porque eu acho que política só dá problema. E depois, eu sou ministra da eucaristia, sou catequista, não vou me meter em política para criar problemas. Eu quero ser amiga de todo mundo”. (PARDO, 2013).

Por fim, é válida a menção ao marido da professora Maria Apparecida Lotto de Olyveira, Benedito de Olyveira[55], que além de exercer o cargo de secretário da prefeitura por vários anos, também foi vereador entre os anos de 1977 e 1982.

**Presidente Venceslau**

Como anteriormente mencionado, o chefe político local, Álvaro Antunes Coelho foi o primeiro prefeito de Presidente Venceslau entre os anos de 1927 e 1930. Após a ascensão de

[54] Zelmo Denari relata que seus pais tiveram sete filhos e explica o porquê de quase todos/as possuírem a letra “z” iniciando seus prenomes: “As mais velhas, começando, era a Zuleika – que está agora praticamente no leito de morte –, Zilá, Zélia. Depois vem o meu irmão mais velho, o Zugvar, eu, o Leonildo e o José Tadeu. Meu pai era meio gozador, ele tinha uma mania de colocar os nomes com a letra “Z”. Nos dois últimos ele não tinha mais repertório e mudou para Leonildo Denari Júnior que ele achou que seria o ‘rei da batatinha’ e o último que ele não contava, porque naquela época não existia a pílula anticoncepcional, os pais tinham sete ou dez filhos e não podiam evitar”. (DENARI, 2013).

[55] A professora Maria Apparecida Lotto de Olyveira descreve um pouco da trajetória de seu marido: “Ele também veio em 1947 para trabalhar na prefeitura como secretário. Um senhor que o indicou, ele era bancário em São Paulo. Ele largou do banco e disse que tirou ‘cara ou coroa’ e veio para cá. [...] Aqui ele foi secretario da Prefeitura, naquela época. Depois mudou de cargo mas ele era jornalista e ele dizia que a paixão dele era o jornalismo. Quando tinham eleições, era ele quem mandava [as notícias] para [o jornal] a Folha [de SP], para o [jornal] Estadão. E ele foi professor também, agora ele se formou em Ciências Sociais em Presidente Prudente [...]”. (OLYVEIRA, 2013, acréscimos nossos).

Getúlio Vargas ao poder na capital federal, o momento de instabilidade política que se verificava no país se refletiu também neste município do extremo oeste paulista.

Entre os anos de 1930 e 1936, Presidente Venceslau teve dez prefeitos nomeados[56] para exercer o cargo de forma interina, pelo presidente do Estado de São Paulo. Logo na primeira nomeação a polêmica se instalou entre os membros do Partido Democrático, que haviam apoiado o movimento que levou Vargas ao poder, e os partidários do tradicional Partido Republicano Paulista, deposto em 1930.

Nicolino Rondó[57] foi o primeiro prefeito nomeado e em um de seus primeiros decretos determinou a alteração do nome de algumas ruas do município[58]. De acordo com o decreto nº 2, de 24/12/1930:

> Considerando justa a vontade popular manifestada nos dias de triumpho revolucionario, mudando a denominação de diversas ruas da cidade, effectivo as substituições das: Avenida Talles Junior, para Avenida João Pessôa; Avenida Coronel Pedro Dias para Avenida Newton Prado; Avenida Álvaro Coelho para Avenida Siqueira de Campos e Rua Carlos de Campos para Djalma Dutra. (PRESIDENTE VENCESLAU, 1930).

Aqui temos um flagrante exemplo da tentativa de forjar a memória da população. Tendo saído vitorioso o processo revolucionário de Vargas, um dos elementos que garantiriam a continuidade de seu governo – além da dissolução das câmaras municipais e da nomeação de prefeitos sem eleições –, seria disseminar representações que procuravam formatar a memória coletiva. Esse processo de substituir a nomenclatura dos logradores municipais que carregavam nomes de lideranças locais e estaduais por nomes de alguns ícones das insurreições contra o poder oligárquico[59], marca um momento de ruptura que

---

[56] São eles: Nicolino Rondó (1930), Tenente Francisco Ennes (1930-1931), Tenente Cel. Herculano de Carvalho e Silva (1930-1931), Capitão Pedro Prado Júnior (1931), José Floriano de Andrade (1931), Capitão Schakespear Ferraz (1932), Cel. Alfredo Marcondes Cabral (11/03/1933), Capitão Schakespear Ferraz (06/07/1933), Dr. Paulo de Paiva Castro (29/12/1933), Orestes Reis (1934-1934) e Nicolino Rondó (1934-1935).

[57] Nicolino Rondó nasceu em 01/12/1889 na cidade de Botucatu. Estabeleceu residência em Presidente Venceslau no ano de 1928, abrindo uma farmácia. Esteve envolvido com a política local durante todo o tempo que viveu no município, rivalizando com as lideranças perrepistas. "Casado com Ercília Sartorelli Rondó, ao falecer, em 10 de julho de 1948, deixou os filhos Wilson, Milton, Walter e Odete. Wilson Rondó, médico, proprietário e diretor do Hospital Álvaro Coelho, foi vereador e presidente da câmara do município e deputado estadual pela região." (ERBELLA, 2006, p. 544).

[58] Nicolino Rondó não estava agindo de acordo com um julgamento pessoal quando decretou a alteração dos nomes das ruas. O prefeito cumpria, na verdade, o que determinava o decreto nº 4.781, de 29/11/1930, que dava as instruções sobre a organização municipal. Este decreto além de dissolver todos os órgãos legislativos incumbindo o prefeito de tomar as decisões dessa esfera, determinava no Artigo 23: "Fica prohibido dar a ruas, praças, ou estabelecimentos publicos, nomes de pessoas vivas". (SÃO PAULO, 1930).

[59] "Assim, João Pessoa, Governador da Paraíba, que foi vice na chapa de Getúlio Vargas – a Aliança Liberal – derrotada pelo paulista Júlio Prestes, denominou a antiga Avenida Sales Júnior. [...] A Avenida Coronel Pedro Dias de Campos, brilhante militar paulista, comandante geral da Força Pública de São Paulo, teve seu nome

ocorria no país e, visando fazer oposição ao regime político que havia terminado, a nova orientação do Estado brasileiro procurava inventar uma tradição.

De acordo com Hobsbawm (1997, p. 12-13), "[...] inventam-se novas tradições quando ocorrem transformações suficientemente amplas e rápidas tanto do lado da demanda quanto da oferta". Destarte, essas práticas "[...] de natureza ritual ou simbólica, visam inculcar certos valores e normas de comportamento através da repetição, o que implica, automaticamente, uma continuidade em relação ao passado". (HOBSBAWM, 1997, p. 9). Mas, como salienta o historiador inglês, essa continuidade é estabelecida a partir de um passado "apropriado", isto é, com figuras históricas minunciosamente escolhidas para formar a imagem ideal de um passado glorioso e que, ao mesmo tempo, remeta a um futuro outrossim heroico.

Conforme discutido anteriormente, as representações tratam-se de um campo em que concepções de mundo se embatem, em uma constante disputa por poder. Entretanto, essas representações são dirigidas a um público que se apropria delas das mais diversas formas e, no caso de Presidente Venceslau, como a disputa política estava muito acirrada, em função de um grupo político ter retirado o outro do comando, os partidários do PRP não aceitaram silentes as medidas tomadas pelo novo prefeito.

Os representantes das oligarquias, encontrando-se alijados dos privilégios de que gozavam, procuraram dificultar o trabalho do novo prefeito. Erbella (2006), ressalta a existência de uma manifestação realizada em uma das principais avenidas da cidade, no dia 03 de março de 1931, que exigia a deposição do novo prefeito. Os/as manifestantes realizaram um comício e em seguida teriam seguido para a casa do prefeito, "[...] em cuja frente fizeram-se violentos protestos. Daí, a passeata se encaminhou até a Prefeitura Municipal". (ERBELLA, 2006, p. 124).

Um fato interessante a ser destacado acerca dessa insatisfação com as medidas adotadas por Nicolino Rondó, era que a manifestação supracitada foi uma iniciativa feminina:

> [...] predominavam, no movimento, as mulheres; razão por que ficou conhecido como "marcha das mulheres". Alceu Nogueira, filho do pioneiro Agripino Nogueira, esclareceu que a marcha nasceu da vontade de Maria Carmem Ribeiro e Haidê, sua irmã. No seu dizer, elas incentivaram e

---

mudado para Avenida Newton Prado, um dos tenentes mortos na marcha dos '18 do Forte de Copacabana", em 1922. [...] O nome da Avenida Álvaro Antunes Coelho, primeiro Prefeito de Presidente Venceslau, foi mudado para Avenida Siqueira Campos, um dos sobreviventes da insurreição dos tenentes de 1922. A Rua Carlos de Campos, presidente do Estado de São Paulo, que criou o município de Presidente Venceslau, passou a denominar-se Djalma Dutra, integrante da Coluna Prestes". (ERBELLA, 2006, p. 123-124).

> incitaram os protagonistas da ruidosa manifestação. (ERBELLA, 2006, p. 124).

As mulheres apontadas como organizadoras do protesto também estavam ligadas ao poder oligárquico. Maria Carmem Ribeiro[60] era a esposa de Álvaro Antunes Coelho na época e, tendo visto o marido ser deposto após a ascensão de Getúlio Vargas, arquitetou o levante. Erbella (2006, p. 238), a descreve como sendo uma:

> Mulher independente, de personalidade forte, [que] exerceu grande e positiva influência no desenvolvimento de Presidente Venceslau. Primeiro, ao lado do marido Álvaro Antunes Coelho e, depois da morte dele, ao permanecer na proa dos acontecimentos políticos do povoado, especialmente os ligados à política. (ERBELLA, 2006, p. 538, acréscimos nossos).

Como mencionado, Haidê era irmã de Maria Carmem, e sendo cunhada do prefeito deposto, ao que tudo indica, resolveu entrar nessa luta contra a nova conjuntura política que se instalava.

Ao final, a "marcha das mulheres" em Presidente Venceslau obteve o resultado almejado, isto é, Nicolino Rondó foi exonerado de seu cargo seis dias após o levante.

Em relação ao grupo escolar, temos a ligação de um dos pioneiros do município, José D'Incao, com as atividades educativas. José D'Incao[61] foi o primeiro vereador eleito atuando também com representante do então distrito de paz de Presidente Venceslau, no ano de 1926, na Câmara Municipal de Santo Anastácio. (ERBELLA, 2006).

José D'Incao casou-se com Vitória Baioco no ano de 1903 e ao todo tiveram 9 filhos: Giordano Bruno, Artêmide, Marfisa, Mânlio, Floriza, Lea, Stênio, Túlio e Márcio. Artêmide D'Incao consta nos registros como uma das primeiras professoras de Presidente Venceslau[62].

---

[60] "Nasceu em Santa Maria Madalena, no Estado do Rio de Janeiro, no dia 11 de dezembro de 1897, numa família numerosa. Seus pais, Antonio Alves Ribeiro e Esperança Quintas Ribeiro, tiveram dez filhos. [...] Em 1919, na sua cidade natal, casou-se com Álvaro Antunes Coelho, com quem teve um filho, Álvaro Ribeiro Coelho. No ano de 1922, transferiu-se residência para São Paulo, capital [...]. Logo, a seguir, acompanhando-o, mudou-se para Presidente Venceslau. [...] Faleceu em São Vicente, neste Estado, no dia 15 de março de 1963. [...] Foram reconhecidos os méritos de uma mulher que, em tempos difíceis, soube se impor, de modo a figurar, sempre, no rol daquelas que ousaram enfrentar o estarrecedor 'machismo', dominante na época em que viveu". (ERBELLA, 2006, p. 537-538).

[61] De acordo com Erbella (2006, p. 539), José D'Incao "nasceu em Cavazo Del Tomana, na Itália, no dia 27 de novembro de 1880. Com treze anos de idade, acompanhando a sua família, desembarcou em solo brasileiro, indo morar em Ribeirão Preto". Sua neta, Maria Ângela D'Incao (2013), nos relatou que "ele já tinha instrução, ele acabou aprendendo com um médico a arte da farmácia. Então ele ganhou a vida no Brasil como farmacêutico. Teve uma farmácia em Pitangueiras, depois uma em São Paulo e depois montou uma aqui". De fato, esse pioneiro estabeleceu-se em Presidente Venceslau no ano de 1922, cidade na qual viveu até o seu falecimento, no dia 13/06/1961.

[62] De acordo com Erbella (2006), em 08/02/1924, a Prof.ª Maria Leoni foi designada para reger a escola mista rural da então Estação de Presidente Venceslau, sendo que a mesma foi removida do cargo no dia 09/05/1924.

Em artigo para o jornal "Integração", a professora Arthuzina de Oliveira D'Incao rememora detalhes da atuação de Artêmide:

> Aquela rústica sala de tábuas, construída exatamente no lugar que se ergue, hoje, a Igreja de Santo Antônio de Lisboa. E que foi a primeira escola de nossa cidade. Isso lá pelos idos de 1924. A professora estadual (do governo, usando-se a expressão da época) por motivos vários não assumiu. E o ensino, então, durante cerca de um ano, foi ministrado pela boa-vontade de uma leiga – minha cunhada Artêmide. Tempo atrás, conversando, ela me falou sobre essa escola e sobre as dificuldades que se apresentara à mocinha, que ela era então. Alunos de sete, catorze, quinze anos, meninos e meninas. Não raro apareciam-lhe um ou outro adolescente mais "avantajado", barba já se anunciando, voz ora grossa, ora fina e... trazendo faca à cinta. Não teve dúvidas a mestra improvisada. Diariamente postava-se à porta de entrada (buscando coragem na régua de um metro em que se apoiava!) desarmando-os à medida que surgiam. Colocados sobre a sua mesa de trabalho eram-lhe devolvidas as facas, logo à saída. (D'INCAO, 1983, p. 10).

Posteriormente outros membros da família D'Incao também atuariam no magistério venceslauense. Floriza D'Incao tornou-se professora do primeiro grupo escolar do município, tendo sido nomeada "por decreto de 22 de janeiro de 1936 e publicado a 24 do mesmo mez, para o cargo de substituta effectiva [...]". (SÃO PAULO, 1932-1941).

Na mesma família ainda, temos a professora Arthuzina de Oliveira D'Incao que foi uma docente de grande prestígio no município. A docente foi esposa de Mânlio D'Incao, com o qual teve um filho e três filhas, todas professoras. Arthuzina nasceu em Taubaté e se mudou para Presidente Venceslau, no ano de 1936, como relata sua filha, Maria Ângela D'Incao:

> Arthuzina de Oliveira D'Incao nasceu em Taubaté a cinco de junho de 1917. Filha de comerciantes mineiros cultos, estudou na Escola Normal de Taubaté, formando-se em 1935. No ano seguinte escolheu a cadeira de professora primária na Serraria Aimoré, no município de Presidente Venceslau. Chegou à região da Alta Sorocabana em 1936. Tinha 18 anos de idade e consta, em suas memórias, a descrição do mapa pictórico do Estado de São Paulo, onde a figura que representava Presidente Venceslau era a de um índio ao lado de um bandeirante armado próximos a uma fogueira e uma onça espreitando, por entre a mata. Órfã de pai e mãe por volta dos 13 anos de idade, Arthuzina viveu com a família de seu irmão no Rio de Janeiro e, em seguida, com a família de sua irmã mais velha, em Taubaté, até o momento de seu primeiro trabalho, em Presidente Venceslau. Arthuzina de Oliveira Ribeiro casou-se em 19 de março de 1938 com Mânlio D'lncao, filho de imigrantes italianos já residentes na região desde 1922. De seu casamento, teve quatro filhos (José Arthur, Maria Conceição, Maria Ângela e Maria da Penha). Residiu na cidade de Presidente Venceslau até ao final de sua vida em 30 de setembro de 1997. Sua vida profissional transcorreu, por

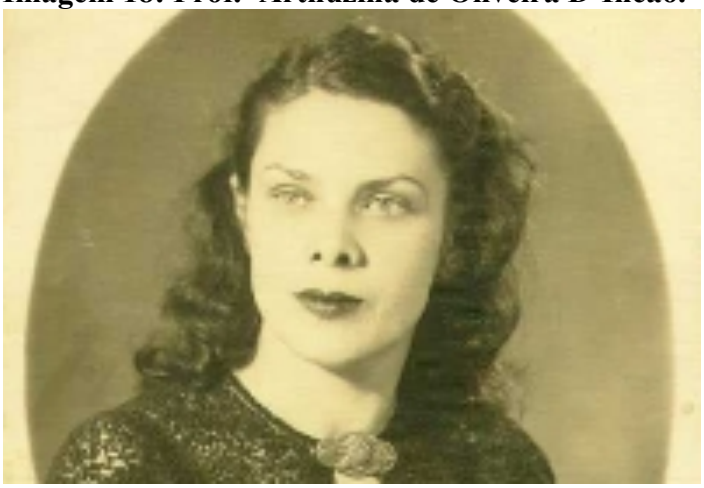
---

Somente em 20/12/1924 a professora Elisa Wey Muniz Barreto, foi nomeada para a vaga. Depreende-se, portanto, que foi nesse ínterim – entre maio e dezembro – que Artêmide ministrou aulas como professora leiga.

> muitos anos, na função de professora primária, em escolas rurais e, mais tarde, já na cidade, no então Grupo Escolar Dr. Álvaro Coelho. Assumiu, na década de 60, a direção do Curso Primário Anexo (IEE Antônio Marinho de Carvalho Filho) e posteriormente, na década de 70, tornou-se Diretora do 1º. Grau. (D'INCAO, 2014, p. 3).

Arthuzina de Oliveira D'Incao ingressou no grupo escolar de Presidente Venceslau no ano de 1940, ocupando inicialmente o cargo de substituta efetiva. Somente no ano de 1949 tornou-se professora adjunta do grupo.

**Imagem 18: Prof.ª Arthuzina de Oliveira D'Incao.**



Fonte: D'INCAO (2014).

Entre as docentes que tiveram ligações com o poder político local, podemos citar o caso da professora Wanda Pereira Morad, que possuiu um cunhado que foi eleito prefeito municipal. Ernane Murad era irmão de Camilo Morad, que era marido da referida professora. Ernane foi vereador entre os anos de 1956 e 1959, tendo vencido as eleições para o poder executivo de Presidente Venceslau desse ano. Foi empossado em janeiro do ano seguinte, entretanto, não chegou a governar a cidade, uma vez que o mesmo veio a falecer em maio de 1960.

Por fim, Inocêncio Erbella, que foi discente do grupo escolar entre os anos de 1942 e 1946, teve uma longeva atuação na arena política. Primeiramente, foi eleito vereador para a legislatura entre os anos de 1956 e 1959, no pleito seguinte foi eleito vice-prefeito municipal, nas mesmas eleições em que Ernane Murad tornou-se prefeito. Com o falecimento de Murad, Erbella assumiu as funções de prefeito entre 1960 e 1963. Posteriormente, foi eleito para um segundo (1969-1972) e um terceiro mandato (1977-1980) para o executivo do município. Além da atuação no município, é digno de menção que foi Deputado Estadual (1987-1991), atuando na Constituinte como membro e vice-presidente da Comissão de Sistematização, da

Comissão do Poder Judiciário e de Defesa dos Interesses da Sociedade, do Estado e dos Cidadãos e como suplente da Comissão de Ordem Econômica e Social além de ocupar o cargo de Secretário de Esportes e Turismo do Estado de São Paulo (1990-1991).

***

Essas foram as ligações mais imediatas das docentes e das/dos educandas/os com o poder político, seja na esfera executiva ou legislativa. O parentesco de muitos indivíduos que trabalharam ou estudaram nos grupos escolares de Presidente Venceslau e Presidente Bernardes com os sujeitos que ocuparam cargos eletivos, que à primeira vista pode parecer um dado irrelevante, demonstra, na verdade, que essas instituições de ensino estavam de alguma forma relacionadas com o cotidiano de quem tomava as decisões administrativas e legais dos municípios e que tinham a possibilidade de estabelecer um contato direto com as autoridades estaduais.

Claro está, que as relações apontadas não foram as únicas. Existem ainda outras ligações entre as/os entrevistadas/os e os representantes da política partidária nos municípios, que procuraremos explorar nos capítulos subsequentes.

## 2.2.3. Aspectos sociais e culturais: a presença dos/das imigrantes

Neste tópico buscamos exibir alguns aspectos sociais e culturais da formação dos municípios especialmente no que se refere à atuação dos/das imigrantes e a sua relação com as/os docentes e discentes dos grupos escolares. Para tanto, dada a extensão e o escopo da presente investigação, enfocamos apenas as atividades nas quais as/os professoras/es e as/os estudantes se encontravam de alguma forma ligadas/os ou que lhes afetavam diretamente.

**Presidente Bernardes**

Ambos municípios estudados, como já descrito, fazem parte de uma das últimas franjas pioneiras do Estado de São Paulo. Isso faz com que a afluência de imigrantes para o extremo oeste paulista fosse uma constante, um elemento que compôs o cenário dos primeiros anos de ocupação destas terras. Portanto, sendo uma região povoada basicamente por

elementos externos, a cultura da localidade é composta por um misto de diversas matizes nacionais e internacionais.

De acordo com Monbeig (1984), a imigração para o Estado de São Paulo oscilou, do final do século XIX até 1940, em função dos períodos de guerra na Europa, das crises e da prosperidade econômica do café que era o principal produto de exportação nacional. Apesar de terem chegado 1.431.786 imigrantes estrangeiros em São Paulo entre os anos de 1920 e 1940, Monbeig afirma que é impossível estimar quantidade anual de indivíduos que se dirigiam para a região oeste do Estado, mas assevera que era a parte mais significativa: "Tomando por base as estatísticas concernentes aos trabalhadores enviados pelos serviços oficiais, às regiões agrícolas, de 1930 a 1939, pode-se avaliar em 70% a proporção dos que, desde a sua chegada, foram expedidos para as zonas novas". (MONBEIG, 1984, p. 148).

De acordo com o autor, a boa remuneração oferecida para o trabalho nas lavouras da região da Alta Sorocabana era um dos fatores que ajudam a explicar a preferência dos estrangeiros pelo extremo oeste paulista.

> Naturalmente preocupado em enriquecer (por isso é que se havia expatriado), operário numa fazenda, o imigrante nunca se satisfaz com o seu salário; tolera-o, durante o seu contrato anual, mas está constantemente à espera das informações que lhes desvendarão estar tal ou qual fazendeiro disposto a pagar-lhes alguns mil-réis a mais, no seguinte ano agrícola. Só excepcionalmente fixa-se o colono numa fazenda. Está perpetuamente a ponto de mudar-se. E como são os plantadores das zonas pioneiras que podem oferecer os melhores salários, sente-se o colono incessantemente tentado a partir para adiante. A superioridade dos salários das zonas novas é sobretudo sensível, durante os períodos de prosperidade econômica e dinheiro fácil. Disso tinha São Paulo experiência, entre 1885 e 1900, e a teve de novo, entre 1925 e 1929, a tal ponto que, em seu relatório anual deste último ano, achou o secretário da Agricultura preciso ressaltar os salários "exagerados às vezes", oferecidos pelos fazendeiros do Noroeste, da Alta Sorocabana e de Piratininga. (MONBEIG, 1984, p. 157).

Os dados demográficos do primeiro recenseamento realizado pelo Instituto Brasileiro de Pesquisa e Estatística (IBGE), no ano de 1940, indicam a presença de 2.574 imigrantes estrangeiros/as em Presidente Bernardes. A contagem indica 32 imigrantes provenientes da Alemanha, 729 da Espanha, 567 da Itália, 1.007 do Japão, 127 de Portugal e 112 de outras nacionalidades[63].

[63] É necessário asseverar que todos os países citados viviam sob regimes totalitários, sendo governados com mão de ferro por afamados tiranos: Adolf Hitler, na Alemanha; Francisco Franco, na Espanha; Benito Mussolini, na Itália; Hirohito, no Japão; e António Salazar, em Portugal. Os/as imigrantes provenientes desses países, muitos/as deles/as fugindo dos horrores da II Guerra Mundial, chegaram ao Brasil, que apesar de não estar envolvido no conflito naquele momento, também vivia uma ditadura, sob o comando de Getúlio Vargas.

Dentre os muitos imigrantes que se deslocaram para a região, as colônias japonesa e alemã merecem destaque. De acordo com Olyveira (1969), a primeira família japonesa desembarcou logo quando os trilhos da Estrada de Ferro Sorocabana chegaram ao então povoado de Guarucaia, em 1919. Foi a família de Yomoso Okamoto, "localizaram-se no Km 12, hoje Araxãs. Para atingir o local, serviram-se de uma picada na mata virgem" (OLYVEIRA, 1969, p. 35).

De fato, como afirma Monbeig (1984, p. 154), houve um aumento da imigração japonesa para o Estado de São Paulo entre os anos de 1918 e 1927, que representava 7% do total da imigração estrangeira. Uma ampliação significativa em relação à década anterior (1908-1917), que havia registrado um percentual de 3,6% de japoneses.

Anos após a chegada da primeira família japonesa ao povoado, outros imigrantes orientais chegaram, como os Osaki, os Momii, os Nakata e os Inague. A família Inague chegou ao então distrito de paz de Presidente Bernardes no ano de 1927: "O chefe, Kumagiro Inague, localizou-se primeiro na zona agrícola, na Fazenda Guarucaia, transferindo-se depois para a cidade, dedicando-se ao comércio e à indústria". (OLIVEYRA, 1969, p. 35).

De fato, a família Inague movimentou o município com a sua fábrica de carrocerias e outros artigos de madeira. Uma das filhas do pioneiro Kumagiro Inague, em depoimento, exibe a grandiosidade dos negócios da família entre as décadas de 1930 e 1960:

> Meu pai veio do Japão e ficou lá na Casa do Imigrante, em Santos, depois acho que o mandaram para cá. [...] por ele ser instruído desde o Japão, ele veio morar aqui e eu acho que ele tinha a habilidade de ser marceneiro aí ele começou a fazer carroça, pé de mesa, arado, plantadeira de algodão, para cereais. Depois ele começou a fazer móveis, mesas com cadeiras. Despachava-se 500 semeadeiras para o Paraná, foi um movimento, porque o Estado estava em desenvolvimento.
> Depois começou a fazer carrocerias de caminhão. Até tem um carta enviada por uma firma americana pra nós, dizendo que ela queria uma representação de nossas carrocerias lá [nos EUA]. [...] Chegamos a ter quase cem operários, porque tinha parte da mecânica, da ferraria, de móveis e essas semeadeiras. Nossa, era uma cidade!
> Depois, infelizmente, um dia, por volta de 1961, pegou fogo na oficina. [...] Disseram que foi uma coisa bárbara, um quarto de um quarteirão pegar fogo!? Imagine só! Não deu para salvar nada, só sobraram os maquinários. (AOSHI, 2013).

**Imagem 19: Início das atividades da fábrica (1928).**

Fonte: https://www.facebook.com/photo.php?fbid=520138388050658&set=gm.263068507164781&type=1&theater.

Segundo Monbeig (1984), entre os anos de 1928 e 1937, apesar de o número de imigrantes que aportaram em Santos ter sofrido uma redução, o percentual de japoneses aumentou, atingindo 18, 7%. E boa parte desses imigrantes se dirigiam ao oeste paulista, como demonstram os números que apontam a existência de 900 famílias japonesas habitando o município de Presidente Bernardes no ano de 1949. As famílias estavam distribuídas por todo o território do município: "Zona urbana, 70 famílias; zona rural: Araxãs, 60; Gleba do Paiva, 30; Novo Horizonte, 100; Oito e Meio (Yamato), 90; Aoba, 150; Shinko, 200; Nova Pátria, 190; Lagoa Seca, 10". (OLYVEIRA, 1969, p. 35).

Essa comunidade japonesa marcou a cultura local, haja vista que os indivíduos que a compunham atuaram nas mais diversas atividades políticas, sociais e econômicas do município. Congregados na Associação Cultural, Agrícola e Esportiva (ACAE), os/as nipônicos/as realizavam comemorações tradicionais, exposições agrícolas, torneios esportivos (os *Udokais*), etc. "No campo cultural da colônia local saíram prefeitos, magistrados, médicos, engenheiros, delegados de Polícia, promotores de Justiça, Juízes de Direito". (OLYVEIRA, 1969, p. 35).

A maioria desses indivíduos que figuraram em diversos campos de atuação (como profissionais liberais ou ocupando cargos políticos), nasceram e/ou se educaram nas escolas do município, pelo trabalho de docentes japonesas/es e brasileiras/os.

Assim, é possível notar também no campo da educação alguns exemplos da participação de imigrantes. O caso de Lila Aoshi, entrevistada para esta pesquisa, ilustra bem a relação entre imigrantes e a educação local.

Lila, como anteriormente mencionado, é filha de um dos pioneiros da imigração japonesa para o município de Presidente Bernardes, tendo nascido neste mesmo município no dia 24 de janeiro de 1929. Realizou seus estudos primários no primeiro grupo escolar do município no final da década de 1930 e no final da década de 1950 concluiu o curso na Escola Normal, tornando-se professora primária.

**Imagem 20: Crianças na ACAE (1940).**

Fonte: https://www.facebook.com/photo.php?fbid=520137114717452&set=gm.263067797164852&type=1&theater.

Na foto acima, Lila Aoshi é a segunda menina (da direita para a esquerda) da segunda fileira de crianças. Apesar da imagem não estar originalmente datada, o fato de o uniforme de Lila trazer quatro listas[64], indica que ela cursava o quarto ano no grupo escolar, o que, neste caso, ocorreu no ano de 1940.

[64] Lila descreveu-nos como era o seu uniforme: "[...] tínhamos aquela saia com listinhas. Se era 1ª série colocava-se uma listinha, na 2ª série duas, na 3ª série três e na 4ª série quatro listras. Era saia azul marinho pregueada e tinha um suspensório que trançava atrás, porque nós éramos crianças e a saia caía". (AOSHI, 2013).

A fonte menciona que a foto foi tirada na primeira escola japonesa do município. Entretanto, como essa imagem é do ano de 1940, é provável que essa escola funcionasse apenas no âmbito da ACAE, não se configurando como uma instituição de ensino primário oficial, considerando-se a radicalização da campanha de nacionalização de Vargas que proibia que estrangeiros exercessem atividades ligadas ao magistério[65].

A título de exemplo, no Anuário do Ensino do Estado de São Paulo, referente ao ano de 1936, o Diretor do Ensino do Estado de São Paulo, Antônio Almeida Júnior, ressalta que 37% das crianças matriculadas nas escolas primárias públicas eram filhas de estrangeiros, o que era tratado como um problema. Neste documento existe, inclusive, uma menção aos/às japoneses/as da região, feita pelo Prof. Victor Miguel Romano, então Delegado Regional do Ensino de Presidente Prudente:

> O problema da nacionalisação vem sendo satisfactoriamente resolvido nesta região, apezar das innumeras dificuldades que surgem a cada instante.
> Região nova, terras uberrimas, é ella povoada na sua quasi totalidade por extrangeiros atrahidos pela fertilidade do solo. É elemento predominante o japonez.
> A observação rigorosa das exigencias regulamentares, no tocante particular, principalmente na existencia do professor de portuguez, geographia e historia; a localisação de escolas junto a todo o núcleo extrangeiro, as festividades escolares, e sobretudo, a prohibição terminante do uso da lingua extrangeira durante todo o periodo do recreio, são factores que vêm auxiliando efficientemente na solução deste problema. (SÃO PAULO, 1936, p. 331-332).

No relatório referente ao ano de 1940, redigido por Miguel Omar Barreto, Delegado Regional do Ensino na ocasião, fica explícito ainda que era necessário a utilização de estratégias para que a nacionalização do ensino se efetivasse:

---

[65] "A campanha de nacionalização foi implementada durante o Estado Novo (1937-1945), atingindo todos os possíveis alienígenas — tanto nas áreas coloniais (consideradas as mais enquistadas e afastadas da sociedade brasileira) como nas cidades onde as organizações étnicas estavam mais visíveis. O primeiro ato de nacionalização atingiu o sistema de ensino em língua estrangeira: a nova legislação obrigou as chamadas 'escolas estrangeiras' a modificar seus currículos e dispensar os professores 'desnacionalizados'; as que não conseguiram (ou não quiseram) cumprir a lei foram fechadas. A partir de 1939, a intervenção direta recrudesceu e a exigência de 'abrasileiramento' através da assimilação e caldeamento tornou-se impositiva — criando entraves para toda a organização comunitária étnica de diversos grupos imigrados. Assim, progressivamente, desapareceram as publicações em língua estrangeira, principalmente a imprensa étnica, e algumas sociedades recreativas, esportivas e culturais que não aceitaram as mudanças; foi proibido o uso de línguas estrangeiras em público, inclusive nas atividades religiosas; e a ação direta do Exército impôs normas de civismo, o uso da língua portuguesa e o recrutamento dos jovens para o serviço militar num contexto genuinamente brasileiro. A participação do Brasil na guerra, a partir de 1942, acirrou as animosidades pois a ação nacionalizadora se intensificou junto aos imigrantes (e descendentes) alemães, italianos e japoneses — transformados, também, em potenciais 'inimigos da pátria'". (SEYFERTH, 1997, p. 97).

> Nas escolas, localizadas em núcleos extrangeiros, temos aconselhado que cada aluno, na chamada diária, responda no lugar do "**presente**", o nome de um "**vulto nacional**", cujos ligeiros traços biograficos são dados préviamente pelo Professor. (RELATÓRIO..., Presidente Prudente, 1941, p. 16, grifos do autor).

Lila, portanto, foi atingida diretamente por essa campanha de nacionalização que vigorou durante o Estado Novo. Mesmo sendo filha de imigrantes, teve que se educar em língua portuguesa, em uma escola pública oficial e com aulas administradas por docentes do Brasil. Entretanto, como fica visível na imagem, apesar de as/os filhas/os dos/das imigrantes serem obrigadas/os a frequentarem escolas nacionais, isso não as/os impedia de manter os seus costumes e sua tradição, o que era feito através de sua Associação Cultural.

Essa *nissei* tornou-se professora primária, tendo trabalhado em escolas brasileiras, como o Grupo Escolar "Professora Alice Maciel Sanches", na cidade de Santo Anastácio.

Obviamente que o inverso também ocorreu com mais frequência, isto é, professoras brasileiras ministrando aulas para os/as discentes de japoneses/as. Esse foi o caso, por exemplo, de Zuleika Denari (filha do prefeito Leonildo Denari), que no início de sua carreira ministrou aulas na Escola Mista do Bairro Novo Horizonte, na zona rural do município, que possuía uma grande concentração de nipo-brasileiros/as.

No ano de 1949, a professora Maria Apparecida Lôtto de Olyveira, trabalhou como professora no Grupo Escolar de Araxãs, local que nessa época, como anteriormente descrito, abrigava várias famílias imigrantes. Nesse mesmo ano, a professora Thereza de Camargo Vieira também começou a trabalhar na zona rural do município, tendo recebido inclusive uma gratificação dos japoneses para lecionar em sua colônia:

> Eu ganhava no sítio, [para o trabalho n]a escola municipal a prefeitura pagava 600. Como a escola era na colônia dos japoneses e eles queriam uma professora formada, ajudavam com mais 400, isso tudo dava 1000. Com esse 1000 eu vinha só no final de semana [para a cidade], não pagava pensão no sítio, ficava na pensão sábado e domingo e aí pagava, então desse 1000 sobrava dinheiro que eu enviava para o meu pai para ajudar a formar as minhas irmãs. (VIEIRA, 2013, acréscimos nossos).

Jayme Avanço, que foi diretor do primeiro grupo escolar de Presidente Bernardes, começou a sua carreira de professor primário na Escola Masculina do Bairro Gleba do Paiva, outro local com vários imigrantes japoneses/as.

Assim como a presença dos/das imigrantes japoneses/as foi marcante para a localidade, a imigração alemã também causou impacto no município. Da colônia alemã que se

formou em Presidente Bernardes, destacaremos a família Bremer em função de sua atuação emblemática.

Germano e Alvim Bremer exerceram diversas atividades comerciais na cidade. Trabalharam como carpinteiros na construção de casas de madeira, posteriormente na construção de casas de alvenaria, sendo também proprietários de um bar e de uma padaria. Entretanto, a atividade pela qual foram mais conhecidos no município foi a de proprietários uma distribuidora de bebidas.

Como ressalta Olyveira (1969, p. 9), esses alemães foram:

> [...] construtores do primeiro cinema e da primeira cervejaria da cidade, foram fundadores de uma indústria florescente de refrigerantes e distribuição de bebidas que hoje abastece toda a região e constitui uma fonte de riqueza e de empregos para esta cidade. Agora, sob a direção dos filhos de Germano e Mariechen, a firma "Irmãos Bremer" é um patrimônio vivo na história do progresso de Presidente Bernardes.

Apesar desse grande prestígio na esfera local, na década de 1940 a família Bremer enfrentou problemas com as autoridades brasileiras, em função de suas ligações com o partido nazista. A família foi investigada pelo Delegacia de Ordem Política e Social do Estado de São Paulo (DEOPS-SP), sendo que Germano Bremer, diretor do partido nazista em São Paulo, chegou a ser fichado.

Na ficha elaborada pelo DEOPS, consta que Germano Bremer nasceu em 30 de abril de 1902, na cidade alemã de Wolterdingen, e era filho de Jorge e Otília Bremer. O prontuário 5.405, informa que "o fichado é estabelecido com casa commercial em Presidente Bernardes – Estado de São Paulo. À firma desse estabelecimento têm a seguinte denominação: CASA VITÓRIA - IRMÃOS BREMER. Neste estabelecimento está localisada a séde do Partido Nazista".

O prontuário traz também algumas fotografias que documentam as atividades dos membros do partido nazista, como é caso da imagem abaixo:

**Imagem 21: Juventude Alemã de Presidente Bernardes na década de 1930.**

Fonte: Arquivo Público do Estado de São Paulo.

De acordo com Ana Maria Dietrich (2007), as crianças presentes na foto acima faziam parte de Juventude Alemã de Presidente Bernardes e no cartaz em meio à plantação de milho encontra-se a inscrição: “Com a Alemanha triunfa o bem, perto do líder está a salvação”. Nesta imagem está presente a filha de Germano Bemer, Klara Bremer e seu seu avô, Friedrich Diercken, que, de acordo com o DEOPS também era nazista.

Apesar de toda a conotação negativa atribuída aos partidários do nazismo, durante o período em que Vargas flertava com o totalitarismo, as atividades nazistas não sofriam tanta repressão. Entretanto, os imigrantes viram esse quadro se alterar significativamente após a entrada do Brasil na II Guerra Mundial, combatendo ao lado dos Aliados.

Ao contrário do que ocorria em seu país de origem, não há registro de racismo ou antissemitismo entre os nazistas de Presidente Bernardes. Especialmente se considerarmos a

participação infantil, que tratava toda a ritualística e a disseminação da ideologia nazista[66], como uma mera diversão.

> [...] essas crianças repetiam meramente ideias ensinadas pelos adultos, cantavam seus hinos nazistas, aprendidos com seus pais e avós imigrantes, mas não atinavam para o conteúdo ideológico destas canções. Por exemplo, a canção de Horst-Wessel cantada por Klara era um dos principais hinos da Juventude Hitlerista Alemã. [...] Ao ouvi-la, tem-se uma nova dimensão de como foram difundidas as ideias nazistas em território brasileiro. Elementos como o antissemitismo ferrenho ou racismo corrente na Alemanha nazista não apareceram no seu discurso. Ao contrario, temos algo mais romantizado com colonos comemorando festividades do calendário alemão e cantando hinos que eram usuais no III Reich. (DIETRICH, 2007, p. 211-212).

Em um trecho da entrevista concedida à Dietrich (2007, p. 213), Klara Bremer exibe o nível de envolvimento que as crianças da Juventude Hitlerista de Presidente Bernardes possuíam com o partido nazista: "Nosso bar chamava-se Germânia, mas mudamos para Bar Vitória. Aí eles escreviam com piche: 'Vitória dos Aliados'. 'Abaixo o III Eixo'. Eu nem sabia o que era III Eixo!!!".

Percebe-se, neste caso, ou um "deslize" da memória da depoente, ou a ignorância de quem pichou a parede, basta ver a mistura dos termos "III Reich" e "Eixo". Em qualquer uma das situações fica evidente que naquela época uma parcela da população da cidade ainda não estava completamente consciente do significado da beligerância que ocorria na Europa.

Dietrich (2007) conclui que é possível notar por meio dos relatos de Klara, a existência de uma dimensão humanizada do problema. Essa percepção da autora pode ser estendida também ao restante da população bernardense, pois, muito embora a II Guerra Mundial opusesse o Brasil à Alemanha, isso não significava que os habitantes da cidade cultivassem ódio aos/às imigrantes. Um exemplo disso é o fato de Germano Bremer ter dirigido o partido nazista local – tendo sido hostilizado durante o período em que o conflito internacional se aprofundou –, mas mesmo assim gozar de prestígio na comunidade por ter contribuído, juntamente com sua família para o desenvolvimento local, à medida que construiu algumas casas, um dos prédios onde funcionou o grupo escolar, o primeiro cinema, foi proprietário de uma das primeiras padarias e de uma distribuidora de bebidas (inaugurada em 1933), e que permanece ativa até os dias atuais.

[66] Entretanto, Dietrich (2007, p. 211) afirma que "a repercussão da propaganda nazista com a juventude foi em alguns casos decisiva. Irmãos e primos de Klara resolveram ir para a Alemanha e acabaram permanecendo neste país com a deflagração da guerra".

**Imagem 22: Bar Vitória de propriedade de Germano e Alvim Bremer.**

Fonte: https://www.facebook.com/photo.php?fbid=837173706347123&set=gm.508081289330167&type=1&theater.

Finalmente, como reconhecimento pela sua importância para o município, foi dado o nome de Germano Bremer a um logradouro de Presidente Bernardes.

**Presidente Venceslau**

A presença do/da imigrante estrangeiro e do/da emigrante de outras regiões do país que veio para Presidente Venceslau desde os seus primórdios é, realmente, um fator a se destacar na formação sociocultural da região.

O Anuário Estatístico do Estado de São Paulo do ano de 1929 indica a chegada de 835 imigrantes estrangeiros/as, entre reentrados/as e recém-chegados/as, ao município de Presidente Venceslau. Destes/as, 435 eram do Brasil, 31 do Japão, 107 de Portugal, 26 da Espanha, 4 do Líbano, 114 da Alemanha, 34 da Itália e 84 de outras nacionalidades não descritas[67].

[67] Conforme indica Erbella (2006, p. 526), "dos que vieram como trabalhadores da empresa de José Giórgi, quase todos eram lusitanos. Um ou outro espanhol ou italiano. Com a colonização, chegam os alemães, japoneses, italianos, espanhóis e os húngaros, além de uns poucos austríacos, russos e sírios".

> O caso de Presidente Venceslau, agregada que era às terras de Santo Anastácio, tem russos na Colônia do Veado próxima a Caiuá e também na Colônia Lambiano (1925) em território da antiga Santo Anastácio; a colônia de alemães na Aymoré e Água da Colônia e de húngaros na Colônia Arpad (1923). (D'INCAO; NASCIMENTO, 2005, p. 14-15)

Como visto, quando da chegada dos/das imigrantes, esses indivíduos procuravam se abrigar em bairros juntamente com seus/suas conterrâneos/as. Além das colônias alemã (Aymoré e Água da Colônia), e húngara (Arpad Falva), Erbella (2006) menciona a existência da colônia italiana (Bairro do Veado), espanhola (Bairro Cerrado), portuguesa (Bairro das Pederneiras) e japonesa (Bairros da Lagoa Seca, Boa Vista e Santa Clara)[68].

Essa diversidade de povos se refletia em todos os campos da vida do município. Logo na primeira formação da Câmara Municipal, no ano de 1927, a maioria de seus membros eram alóctones: Álvaro Antunes Coelho (prefeito), José Francisco Abegão (Vice-Prefeito) e Joaquim Gorgulho (Presidente da Câmara), eram portugueses; Mariano Lanziani (Secretário da Câmara) era italiano; Pedro Marmol (Vice-Presidente da Câmara); e apenas um brasileiro José Jeremias Correia (vereador).

Além da atividade política, a atividade cultural nas colônias era intensa, haja vista o entrecruzamento de costumes num local habitado por membros de diversos países e estes relacionando-se com os brasileiros. A Colônia Arpad, por exemplo, apesar de ter sido fundada por imigrantes da Hungria, era habitada por membros de outras etnias, como os checos, os alemães e os italianos.

A situação da Hungria depois do término da I Guerra Mundial deixou um grande contingente da população insatisfeito[69], fazendo com que vários indivíduos deixassem o país em busca de melhores condições — muitos vindos para Brasil.

> A predominância da população parece ter sido húngara. Trouxeram suas tradições agrícolas. Seus instrumentos musicais e sua religião. O padroeiro

[68] Contudo, o autor ressalta que embora houvesse uma grande concentração de imigrantes nestes bairros, eles não eram exclusivos de um determinado povo, sendo, tão somente, identificados pela maior concentração de sujeitos de uma nacionalidade.

[69] "O fim da Primeira Guerra Mundial também contribuiu com a imigração: com o tratado de Trianon a Hungria foi reduzida a 1/3 do seu tamanho original e as populações destes 2/3 de território perdido se tornaram, do dia para a noite, cidadãos romenos, tcheco-eslovacos, iugoslavos ou austríacos. A insatisfação com a nova realidade fez com que muitas pessoas deixassem seus 'novos' países e procurassem outros locais para viver. O Brasil, neste momento, pareceu uma boa oportunidade já que havia várias fazendas de café oferecendo trabalho aos imigrantes e a maioria dos húngaros era de áreas rurais.

As promessas de que a vida no Brasil seria promissora, não foi exatamente a realidade encontrada pelos imigrantes. O descontentamento com a condição nas fazendas gerou o abandono dos trabalhos no campo e a migração para as cidades. Aí os imigrantes se estabeleceram em bairros constituídos em sua maioria por outros estrangeiros, ou foram em busca de novos territórios formando pequenas vilas no interior do estado. A primeira aldeia formada pelos húngaros foi a colônia Arpad a 900km de São Paulo". (NUCLEO..., 2015).

> da Colônia Arpad é o Santo Estevão, um antigo rei da Hungria, considerado valente e bom. A igreja que ainda resiste ao tempo, é em estilo colonial magiar, o altar esculpido em cedro. Existe um cemitério, um verdadeiro local para estudos históricos da localidade, onde se encontram enterrados os antigos habitantes da colônia. O cuidado com que são conservados a igreja e o cemitério nos faz entender a importância da cultura húngara para a coletividade de Caiuá e da Arpad. (D'INCAO; NASCIMENTO, 2005, p. 15).

**Imagem 23: Igreja de São Estevão e escola da Colônia Arpad.**

Fonte: http://www.panoramio.com/photo/3770429.

Deste modo, após a formação da colônia, em 1920, o movimento migratório foi se ampliando significativamente. De acordo com Taiar (2003), em meados de 1924 a colônia possuía mais de 50 famílias, e, em 1938, já contava com 330 famílias.

Tendo em vista esse crescimento e a quantidade de crianças que chegava ou nascia no local, a comunidade organizou no ano de 1927 uma escola na colônia.

Como ressalta Taiar (2003), até 1930 as aulas eram ministradas em húngaro, pelo professor Juhász Lojos. Com a campanha de nacionalização de Vargas, a partir do ano de 1931 "[...] os livros em húngaro são recolhidos pelo governo federal, para em 1932 iniciar-se o estudo em português na Colônia, tendo como professora Marieta Leal Pereira. A escola da Colônia Arpad foi construída em terreno doado por Álvaro Coelho". (TAIAR, 2003).

Tal qual ocorreu em Presidente Bernardes, no município de Presidente Venceslau a ação dos/das imigrantes provenientes da Alemanha e do Japão marcou fortemente a vida social e cultural local. Além da supracitada colônia húngara, somente as comunidades alemã e japonesa criaram escolas para servir às suas crianças. "A despeito de outras etnias como os italianos, espanhóis e portugueses terem a sua colônia, não constituíram sua vida social na zona rural". (D'INCAO; NASCIMENTO, 2005, p. 16-17).

E o fato de imigrantes provenientes do Japão e da Alemanha criarem escolas em seus núcleos coloniais era visto com desconfiança pelas autoridades estaduais da educação:

> Não nos empenhamos contra os núcleos extrangeiros de raça latina (portuguesa, hespanhola e italiana) porquanto são facilmente assimilaveis por vários motivos, tanto mais por se tratarem de núcleos antigos, cujos descendentes falam a língua portuguesa, bem ou mal, mesmo sem ter frequentado escolas.
> Em se tratando de núcleos **japoneses** e **alemães**, o problema torna-se mais sério. (RELATÓRIO..., Presidente Prudente, 1941, p. 21, grifos do autor).

A primeira leva de imigrantes provenientes do Japão chegou à região, antes mesmo da linha de ferro:

> Consta da memória japonesa local que eles chegaram à cidade de Presidente Venceslau no ano de 1920. Eram cinco famílias que se instalaram no córrego do Veado. A partir daí foram chegando mais famílias, para a plantação do café, formando colônias ou bairros na região que vai de Marabá Paulista a Campinal. (D'INCAO; NASCIMENTO, 2005, p. 16).

A chegada de imigrantes japoneses/as à localidade se deu de maneira espontânea, ou seja, não vieram através de uma companhia de colonização. Os lotes eram comprados dos fazendeiros e eram estabelecidos os minifúndios, muito embora grande parte desses/dessas japoneses/as não conseguissem adquirir terras, permanecendo apenas como arrendatários.

Ciosos/as de sua cultura, os/as japoneses/as procuravam preservar as suas tradições, organizando-se em torno de associações:

> As associações culturais agrícolas esportivas nipo-brasileiras tiveram (e têm) um papel fundamental de coesão e identidade deste grupo étnico, preservando a cultura nipônica, uma atenção especial ao ensino de língua japonesa. Um outro fator desta cultura é a religiosidade balizada no budismo e no xintoísmo, porém há nipo-brasileiros católicos e evangélicos. Dentre os principais eventos da comunidade nipo-brasileira ao longo do tempo destacam: o *undo-kai*, homenagem ao imperador japonês; o *shokon-sai*, homenagem aos mortos finado japonês; e, o *oshogatsu*, comemoração do

> ano novo, além claro do *bon-odori* dança típica para relembrar os antepassados. (SOUSA, 2007, p. 122).

Em Presidente Venceslau, primeiramente foi organizada a Associação Japonesa, no ano de 1928. Cinco anos depois, "no ano de 1933, em terreno localizado nos altos da [rua] Princesa Isabel, a associação construiu a sua sede própria, um belo prédio de madeira, em acentuado estilo nipônico, onde, também, de imediato, instalou uma escola". (ERBELLA, 2006, p. 435, acréscimo nosso).

**Imagem 24: Sede da Associação Japonesa de Presidente Venceslau**.

Fonte: D'Incao e Nascimento (2005)

Uma parte significativa do empenho em manter as tradições passava pela educação das novas gerações. Desta feita, a colônia manteve uma escola sob a sua responsabilidade, que apesar de ser uma instituição voltada ao público imigrante nipônico, contava com professoras brasileiras para lecionarem para as crianças da comunidade.

Esse é o caso da professora Angélica, que na foto abaixo pode ser vista em meio às crianças, filhas dos imigrantes.

**Imagem 25: Professora Angélica na escola da colônia japonesa**.

Fonte: D'Incao e Nascimento (2005).

Assim, o esforço referente à manutenção das tradições japonesas teve de conviver ao lado dos conteúdos escolares do Brasil, promovendo o contato e a mútua influência entre culturas distintas.

Como já exposto, com o enrijecimento da fiscalização das escolas estrangeiras pelo Estado Novo, essas instituições foram gradualmente desaparecendo.

Em 1942 a comunidade japonesa de Presidente Venceslau também sentiu os reflexos da entrada do Brasil na II Guerra Mundial. De acordo com Erbella (2006), neste ano a Associação Japonesa foi fechada e teve a sua sede confiscada, servindo de abrigo ao primeiro grupo escolar do município.

Somente na década de 1950 os japoneses retomaram as atividades de sua associação. A primeira iniciativa foi recuperar o prédio que estava em posse do governo estadual e em seguida procurar legalizar a situação da associação que passaria a se denominar Associação Recreativa, Esportiva e Agrícola (AREA). "Observadas as providências legais, a sucessora da associação japonesa, a Area, foi registrada no Cartório da Comarca, sob o nº 26, no dia 10 de novembro de 1954". (ERBELLA, 2006, p. 436). Com a regularização, a AREA funciona até os dias atuais, promovendo feiras, palestras e mantendo a tradição japonesa no município.

A exemplo da atuação japonesa, a comunidade alemã também marcou os primórdios de Presidente Venceslau. O início dessa imigração se deu sob a organização do alemão Fritz Keller, um agenciador da Companhia Mendes Campos Filho, que promoveu, em 1923, a

vinda de 100 pessoas que formaram a *Schwaben Kolonie*[70], nome que homenageava a região de Schwaben, de onde provinha a maior parte desses indivíduos[71].

Como as demais colônias estrangeiras que se formaram em Presidente Venceslau, a alemã também era composta por sujeitos dispostos a adquirir terras para formar uma pequena propriedade e viver dela. Intento que ia ao encontro dos interesses comerciais da companhia de colonização que "[...] possuía grande porção de terras, que incluía os ribeirões Caiuá e Veado, chamadas de Fazendas Perdeiras, Aymoré e Ingazeiro, perfazendo uma área de aproximadamente 27.000 hectares". (SOARES, 2009, p. 27).

Grande parte dessas pessoas procuravam dar um novo direcionamento às suas vidas após a I Guerra Mundial e viram no Brasil uma boa chance para isso. Apesar de nutrirem um sentimento de gratidão pela acolhida que tiveram, os membros da colônia alemã não desejavam se apartar de sua cultura, pelo contrário, o que se observa é um constante esforço de enaltecimento e preservação de suas tradições frente aos/às brasileiros/as, aos/às imigrantes de outras nacionalidades e aos próprios teutos[72].

Assim, visando agregar e auxiliar os/as imigrantes em relação aos aspectos técnicos do plantio e aproveitamento do solo, bem como fomentar as atividades culturais, foi inaugurado no ano de 1933 o Centro Germânico em Presidente Venceslau. Essa iniciativa visava facilitar a adaptação das famílias alemãs à nova realidade de dificuldades naquele início de século em uma região pioneira.

As comunidades alemãs entendiam que a melhor forma de preservar o seu germanismo era mediante a construção da *Deutsche Schule* (Escola Alemã). Na zona rural de Presidente Venceslau existia inclusive uma peculiaridade: a existência de duas escolas alemãs. Isto se deu em função das disputas pela afirmação da identidade germânica que

---

[70] Posteriormente conhecida como colônia Aymoré.

[71] "O movimento imigrantista não cessou e, em 1924, chegaram mais ou menos 30 famílias, o que se repetiu até 1933, com a chegada de novas levas a cada 30 ou 40 dias, não apenas do sul da Alemanha, mas inclusive da Romênia e russos originários da Bessarábia.
Conclui-se, portanto, que tal imigração não ocorreu de forma desordenada, mas fez parte de um projeto maior que não incluía apenas a região de Presidente Venceslau. Fritz Keller deslocou-se para a Alemanha na busca de colonos interessados em adquirir novas terras na região sudoeste do Estado de São Paulo no intuito de loteá-las, sob a forma de pequenas propriedades". (SOARES, 2009, p. 24).

[72] Soares (2009, p. 32) afirma que "há que se distinguir entre imigrantes vindos da própria Alemanha e os originários de diversas regiões da Europa, mas que se sentiam parte do Reich alemão. Esse problema esquentou os ânimos entre os colonos, ainda na década de 1920, antes mesmo do aparecimento do nacional-socialismo em Venceslau, e se mostrou de grande importância para a redefinição da identidade no seio do próprio grupo, com consequências em relação à comunidade exterior, nesse caso a própria comunidade de Presidente Venceslau.
O principal problema estava entre os imigrantes da Alemanha e os originários da bessarábia, conhecidos também como teutos-russos. A fixação desses imigrantes na *Schwaben Kolonie*, conhecida depois como colônia Aymoré, criou uma grande contenda, pois os primeiros não reconheciam a germanidade dos segundos e se sentiam 'mais alemães' que eles".

opunham os/as imigrantes provenientes da região de Schwaben (Alemanha) e da Bessarábia (atual Moldávia e que, à época, integrava a União das Repúblicas Socialistas Soviéticas).

> Nos relatórios das viagens do professor Joanes Keller, menciona-se a impressão de existir duas colônias germânicas em Presidente Venceslau: a formada por teutos da Alemanha e a constituída por teuto-russos, que se expressou na organização de suas escolas no seio da colônia. Em 1925 foi fundada pelos colonos suábios a Associação Escolar Aymoré-Veado, enquanto os bessarábios organizaram a *Quellental* (1928), que significa vale das fontes, alusão aos muitos riachos da região, a qual foi muito criticada por Keller, que a via como um dos fatores para a desagregação do sistema escolar alemão da região. (SOARES, 2009, p. 31).

É evidente que apesar de habitar em colônias alemãs, estes/estas imigrantes também estabeleciam contato com a população local. Este contato ocorria tanto no momento em que iam à cidade vender seus produtos, quanto na relação com os/as brasileiros/as que habitavam nas fazendas no entorno e também com as professoras que lecionavam na escola da colônia.

A professora Arthuzina de Oliveira D'Incao foi uma dessas docentes que lecionaram na escola da colônia alemã. Tendo concluído o seu curso normal no ano de 1935, Arthuzina chegou ao município de Presidente Venceslau no ano de 1936 e iniciou a sua carreira na escola da colônia Aymoré, denominada Associação Escolar Teuto-Brasileira Aymoré[73].

> O caminhão seguiu barulhento enquanto eu enveredava pelo carreador ladeado de café, ruma à escola. — Uma construção bem feita de madeira, acinzentada pelo tempo; a frente tomada por um grande alpendre. No interior, duas salas separadas por um corredor. Numa funcionava a escola alemã, noutra, a escola pública. (D'INCAO, 1982, p. 96).

[73] De acordo com Soares (2009, p. 70), "[...] a fundação da Associação Escolar Teuto-Brasileira Aymoré, a primeira da colônia, ocorreu em assembleia realizada em 1º de dezembro de 1925. A principio a associação contou com 20 membros e sua direção foi compartilhada entre três colonos. O início das aulas ocorreu em 1926, no dia dez de março, com a presença de 40 alunos. As aulas eram ministradas em um rancho, por um professor improvisado, o Sr. Hölzer. Mesmo sem a infraestrutura necessária e mão-de-obra especializada, o projeto foi colocado em prática, o que indica a importância de que se revestia o assunto para os colonos".

**Imagem 26: Escola na Serraria Aymoré com professora Arthuzina de Oliveira D'Incao sentada ao centro (1936).**

Fonte: D'Incao e Nascimento (2005).

Nessa época, a colônia, com 13 anos de existência, já havia se desenvolvido. Durante esse período os/as imigrantes tiveram condições de estruturar melhor o local em que habitavam, como por exemplo o prédio descrito pela professora brasileira que foi construído em 1934, em substituição à precária instalação improvisada na qual a escola funcionou desde o ano de sua fundação. A verba para a construção desse novo prédio, fruto de doações de vários/as imigrantes, coincide com o período de ascensão do partido nazista, que a partir de 1933 iniciou um trabalho de propaganda do III Reich no qual as escolas recebiam uma atenção especial pelo fato de serem centros irradiadores da germanidade.

Era corrente a associação entre o fortalecimento do nacional-socialismo na Alemanha e as melhores condições de vida observadas nas colônias brasileiras, inclusive em Presidente Venceslau. Coincidência ou não, essa correlação fez com que, a partir de 1934 fossem observadas as primeiras filiações de imigrantes radicados no município de Presidente Venceslau ao partido nazista.

> No Estado de São Paulo, registrou-se o maior número de filiação do Partido Nazista no Brasil e a cidade de São Paulo congregava o maior contingente de membros, com 366 inscritos, seguida por Campinas e Santos com 38 e 37, respectivamente. Logo depois, segundo pesquisa de Edmundo Moraes,

> encontram-se as cidades de Santo Andŕe e Presidente Venceslau, com 34 membros cada uma. (SOARES, 2009, p. 77).

Neste caso é emblemática experiência da professora Arthuzina que conviveu, logo no início de sua carreira, com a efervescência nazista na Colônia Aymoré:

> Sete horas e meia. – Em frente à escola conversávamos; eu e o professor alemão da colônia. Alto, magro, avermelhado pelo sol, olhos azuis. Falava muito mal o português.
> Os alunos chegavam. Olhavam-me curiosamente e com um sorriso desconfiado, numa voz constante, cumprimentavam com forte sotaque:
> - Pom tia!
> Logo em seguida, erguendo marcialmente o braço direito, tanto as meninas como os meninos, saudavam o professor:
> - Heil Hitler!
> - Heil Hitler! – era-lhe respondido com igual marcialidade.
> Essa forma de homenagear Hitler por brasileirinhos, muito embora filhos de alemães, chocou-me de início. Com o passar do tempo, porém, acabaria achando divertido o "Pom Tia" para mim e o "Heil Hitler" para o "herr professor". Preparando-me para comentários, quando regressasse para minha cidade natal. Comentários esses superficiais porque, quando se é muito jovem, têm-se muito em que pensar para se impressionar com coisas sérias. (D'INCAO, 1982, p. 96).

Causava espanto e estranheza a princípio o nacionalismo exacerbado dos/das imigrantes, mas como era a primeira turma pela qual era responsável, Arthuzina preocupava-se com a aplicação dos conteúdos por meio das práticas que aprendera na Escola Normal. Entretanto, a jovem professora estava entrando em contato com uma realidade que muito provavelmente não havia sido preparada em seu curso de normalista. Deste modo, diante das características específicas da cultura escolar local, até mesmo o mais elementar procedimento pedagógico se tornava uma tarefa hercúlea:

> Naquele meu primeiro dia de aula preocupava-me, acima de tudo, a entrada dos alunos na sala. — A formação da fila foi-me coisa complicada, trabalhosa. E a chamada? Notava os sorrisos divertidos, críticos, todas as vezes que, numa voz hesitante, enrolando a língua, chamava-os. (D'INCAO, 1982, p. 96-97)

Como é possível notar, a formalidade das práticas que a professora aprendeu e tentou executar se confrontou com a diversidade apresentada pela cultura escolar local, fazendo com que a docente tivesse que se utilizar de estratégias próprias que lhe permitissem conduzir melhor a aula:

> Resolvi ser franca, perguntando-lhes diretamente a pronúncia dos respectivos nomes:
> — É Carlos Zeier?
> — Nom. Carlos Saier, professorra.
> — Germano Meier? É assim?
> — Germano Maier...
> — E você? Carlota Krüger?
> — Nom, nom! Carlota Kriguer, professorra. (D'INCAO, 1982, p. 97).

Em outro momento do relato da professora é notável também como a cultura escolar e o convívio entre os/as imigrantes e a população autóctone proporcionava experiências de interação cultural. Esse convívio que afetava a docente, também era percebido entre as crianças:

> Olhando-os, uniformizados; a maioria loirinhos corados, olhos azuis; achei-os bonitos. Quase todos filhos de alemães. Um ou outro, de húngaros, russos, austríacos. Apenas três brasileirinhos. Dois meninos pálidos, fisionomia doentia, e uma menina viva, moreninha: — Maria Rodrigues.
> Mais tarde notei com admiração, que ela falava com os colegas em alemão. Conversava, brigava, discutia; animada, expressiva tudo em alemão. (D'INCAO, 1982, p. 97).

Se causava impacto à Arthuzina[74] o fato de lecionar em uma escola em que a grande maioria de suas/seus educandos/as eram estrangeiras/os, tendo que criar estratégias que fugiam ao roteiro pré-estabelecido de ações que deveria obedecer, algo similar ocorria com as crianças brasileiras. Como visto, estas assimilavam a nova situação e construíam a cultura escolar local com novas cores e idiomas.

Outra novidade que para Arthuzina era a relação com os/as imigrantes e seus costumes. Em um dos textos de seu livro, a docente relata em tom romanceado a vida na colônia alemã, utilizando-se para tanto de personagens inventados, mas que remetiam à sua própria vivência na Serraria Aymoré na década de 1930.

No referido texto, intitulado *Reminiscências,* Arthuzina relata a vida da professora Lúcia na colônia alemã. Primeiramente descreve a casa da família que lhe fornecia hospedagem ressaltando os elementos nacionalistas presentes no ambiente que, naquele momento, haviam sido apropriados e personificados na figura de Adolf Hitler: "As alemãs,

[74] As dificuldades de se iniciar a profissão no sertão paulista, 750 quilômetros distante de sua terra natal, em uma escola na zona rural e, ainda, em uma colônia de imigrantes da Alemanha, foram inevitavelmente sentidas pela Prof.ª Arthuzina: "Meio dia. — Dispensei os alunos, peguei a pasta e corri pelo carreador, rumo à estrada, sentindo as lágrimas aflorar-me aos olhos. — Que situação estranha!? — Procurei dominar-me. [...] O caminhão movimentou-se num arranco. Uma hora depois estava na cidade. Desci logo à entrada e encalorada, esfomeada cheguei à pensão. Em meu quarto, depois de um almoço já frio, deitei-me e debulhei-me em lágrimas. Sentia-me numa terra estranha, lamentavelmente só". (D'INCAO, 1982, p. 97-98).

com raras exceções, sabem dar um ‘que’ de encanto ao interior de suas casas. Nunca faltavam cortinas em suas janelas, retratos de família pela parede, circundando o do ‘führer’”. (D’INCAO, 1982, p. 72).

Mais adiante, descreve o clima de animosidade beligerante que fora estimulado pelo partido nazista na Alemanha e que repercutia em alguns/algumas imigrantes na colônia de Presidente Venceslau. Arthuzina procura reproduzir, inclusive, a forma como o imigrante alemão pronunciava a língua portuguesa:

> Aos judeus, “herr” Pietz nutria vivo ódio. Era este o assunto habitual de suas palestras com a professora:
> — Os chuteus, Tona Professorra — dizia-lhe — Som munto ruins. Munto mesmo. Elis nom tem pátria. Só querrem saper to dinheirro. Fassem negóssios com as armas... Parra interresse deles profocam guerras.
> Em seguida começava o elogio a Hitler, justificando a perseguição que iniciara aos judeus, intercalando sempre tudo com um persuasivo:
> — O Alemanha nom querr mal ao Brassil! (D’INCAO, 1982, p. 73).

Entretanto, a professora brasileira não estava contagiada pelo discurso de ódio que Hitler estimulara nos/nas alemães/alemãs e buscava encontrar, em seus pensamentos, uma resposta ao Sr. Pietz: “Lúcia preguiçosamente recostada na cadeira à frente, olhava o magro e grisalho alemão, todo inflamado em sua dissertação, pensando: — Mas quem poderá afirmar não ter sangue judeu nas veias? Até o senhor pode ter! — Nunca o disse porém”. (D’INCAO, 1982, p. 73).

Outro fator destacado no texto é a independência das mulheres alemãs. A personagem Lúcia em diálogo com seu namorado Carlo, comparava a postura das alemãs, com a adotada pelas mulheres de outras nacionalidades, inclusive as brasileiras, no que concerne às relações de gênero:

> [...] aqui entre os alemães, as mulheres gozam de muito mais consideração que no meio de nossas caipiras e mesmo, no meio de outros estrangeiros como italianos, portugueses, espanhóis... Aqui na colônia são as mulheres que mandam em sua casa. Ajudam os maridos na lavoura mas têm seus direitos no lar. São elas que vão à cidade fazer as compras necessárias à casa. (D’INCAO, 1982, p. 74).

Mais adiante, na década de 1950, a professora Maura Pereira Estrela iniciava a sua carreira docente também nos núcleos de imigrantes e descreveu em seu depoimento as memórias que esse tempo legou:

> Eu lecionei na colônia alemã, comendo comida de alemão. Eles [os alunos] só falavam em alemão em casa. Era difícil, a classe toda era [composta por] filhos de alemães. Mas eles tinham um carinho com a professora, a gente nota que o estrangeiro tem mais carinho com a professora, principalmente os japoneses e os alemães.
> Nossa! Um quarto limpo, em ordem, aqueles acolchoados de algodão de carneiro. Eu peguei a época de inverno e quando ia dormir eles me traziam aquele chazinho. (ESTRELA, 2013, acréscimos nossos).

Essas impressões deixadas na memória das professoras mostram como foi significativo o contato com os/as imigrantes não apenas no campo da educação[75], mas também na sociedade como um todo. Seja inseridos/as nas atividades comerciais urbanas, seja na produção de alimentos na zona rural, os/as imigrantes provenientes de várias partes do Brasil, da Europa e da Ásia estiveram envolvidos/as em praticamente todos os setores do município de Presidente Venceslau, deixando uma marca indelével na cultura e sociedade local.

## 2.3. A organização escolar em Presidente Venceslau e em Presidente Bernardes

Neste subitem será abordado mais detidamente o processo de implantação dos grupos escolares de Presidente Venceslau e Presidente Bernardes. Com isso, procuramos mostrar o nível de comprometimento do poder público com as instituições escolares do oeste paulista, a precariedade dos prédios provisórios, a improvisação necessária para que as professoras pudessem trabalhar em edifícios depauperados, a participação da sociedade reclamando uma estrutura adequada para as escolas primárias e, por fim, após décadas, a mudança para as instalações definitivas.

### 2.3.1. O processo de implantação dos grupos escolares: precarização, improvisação e consolidação

**Presidente Venceslau**

[75] Grande parte das professoras que lecionaram no primeiro grupo escolar e nas escolas das colônias, também eram imigrantes, uma vez que vieram de outros municípios para trabalharem no extremo oeste de São Paulo. Algumas dessas docentes eram inclusive filhas de imigrantes estrangeiros/as, como é o caso de Silvia Dias de Carvalho Maximino, irmã do diretor Adamastor de Carvalho, cujos pais eram portugueses. Além das professoras vários/as estudantes também eram descendentes de estrangeiros/as como Josefina Répele Muchon, cuja mãe era espanhola; e Inocêncio Erbella, cujos pais eram espanhóis.

Além das mencionadas escolas construídas na zona rural de Presidente Venceslau por iniciativa dos imigrantes, durante a década de 1920 existiram algumas instituições mantidas pelo poder público na área urbana. Apesar de não existirem dados precisos sobre as primeiras iniciativas escolares, é possível aferir pelo mapa abaixo que já existiam escolas isoladas tanto em Presidente Venceslau, quanto em Presidente Bernardes:

**Mapa 6: Mapa do 48º Distrito Escolar com sede em Assis (1926).**

Fonte: Annuario do Ensino do Estado São Paulo (1926).

A primeira iniciativa que se tem registro em relação à educação escolarizada em Presidente Venceslau data de 1927[76]. É possível encontrar nos Anuários Estatísticos do Estado de São Paulo, entre os anos de 1927 e 1929, algumas informações concernentes às primeiras escolas isoladas do município:

- **1927**: indica a existência de apenas duas escolas isoladas urbanas. Em uma das escolas estudavam 71 estudantes, 33 meninos e 38 meninas, sendo que 39 eram filhos de brasileiros e 32 eram filhos de estrangeiros. Na outra escola estudavam 40 crianças (25

[76] Provavelmente essa primeira iniciativa se deu por força Lei n. 2182, de 29 de dezembro de 1926, publicada na Secretaria de Estado dos Negócios do Interior, em 3 de janeiro de 1927. O art. 111 do decreto n. 4.101 determinou a criação de 250 escolas isoladas, sendo 50 urbanas e 200 rurais.

meninos e 15 meninas), sendo que destas, 39 eram filhas de estrangeiros e apenas uma filha de pais brasileiros.

- **1928**: neste ano a estatística não apresentou os dados por municípios. Entretanto, a Secretaria de Estado da Instrução Pública publicou uma estatística no jornal Correio Paulistano, na edição do dia 14 de janeiro de 1928, na qual informa a quantidade de escolas urbanas e rurais existentes nos 48 Distritos Escolares. Consta que neste ano Presidente Venceslau contava apenas com uma escola isolada mista na zona rural.

- **1929**: indica a existência de apenas uma escola, sem discriminar se era rural ou urbana, com 76 educandos/as matriculados/as.

De acordo com Erbella (2006, p. 224), consta nos registros que somente no ano de 1929 a municipalidade passou a destinar recursos para essas escolas, consignando "[...] uma verba de 8.000$000 (oito mil réis) para a Instrução Pública; a de 1930, 10.000$000 (dez mil réis) e a de 1931, 9.600$000 (nove mil e seiscentos réis) [...]".

Como anteriormente discutido, além da agitação vivida na política nacional com o golpe promovido por Vargas, na esfera local o município de Presidente Venceslau estava se estruturando, uma vez que havia se emancipado somente no ano de 1926. Com isso, cada vez mais imigrantes chegavam e a população em idade escolar se ampliava significativamente. Visando atender a essas crianças que chegavam ou que nasciam na cidade, medidas paliativas eram tomadas, como a instalação das já mencionadas escolas isoladas que, no ano de 1931, já eram cinco.

Deste modo, como já existiam mais de quatro salas onde eram ministradas aulas e um prédio já havia sido erigido com a finalidade de se tornar uma instituição de ensino[77], no dia 09 de abril de 1932 foi publicado o ato de criação do Primeiro Grupo Escolar de Presidente Venceslau.

> O Doutor Pedro de Toledo, Interventor federal do Estado de São Paulo, resolve crear um grupo escolar de 2ª ordem[78] em Presidente Wenceslau, anexando a esse grupo a 1ª, 2ª, 3ª, 4ª e 5ª escolas mixtas da mesma cidade, nomeando os seguintes professores: Para Diretor: - Bráulio França, Adjunto do Grupo Escolar de Quatá. Para adjuntos: D. Maria do Carmo Freitas, da 2ª escola mixta; D. Risoleta de Camargo da 3ª mixta; Fausto Alves de Moura,

[77] "O prédio para abrigar o Grupo – item indispensável para a sua criação – desde 1930, igualmente, já fora construído. Localizava-se na Avenida D. Pedro II, no mesmo lugar onde, ainda hoje, a escola funciona." (ERBELLA, 2006, p. 232).

[78] A reforma do ensino que Sud Mennucci procurou promover no curto período em que permaneceu como Diretor Geral do Ensino do Estado de São Paulo, resultou no decreto nº 5.335, de 07/01/1932, no qual reorganiza a instrução pública e dá outras providências. De acordo com a art. 8 – "Os estabelecimentos de ensino primário do Estado que possuam oito ou mais classes serão classificados como grupos escolares de primeira ordem, passando a denominar-se grupos escolares de segunda ordem, os que possuam de quatro a sete classes".

> da masculina, urbana, de Cauiá, no mesmo município; e D. Eunice Santos, professora interina da escola feminina, urbana, de Plantina. (SÃO PAULO, 1932).

Cinco dias após a publicação do ato, o grupo escolar foi inaugurado e passou a funcionar, sendo motivo de grande festividade na cidade, "[...] com a presença do prefeito nomeado de então, o Capitão Shakespeare Ferraz, do diretor e professores designados, de autoridades e pessoas gradas da cidade e região". (ERBELLA, 2006, p. 232).

**Imagem 27: Grupo Escolar de Presidente Venceslau (1936).**

Fonte: Relatório do Diretor Regional do Ensino (1936).

Como determinou o ato do interventor estadual, as cinco escolas existentes à época foram anexadas formando o grupo escolar. Entretanto, somente três salas foram formadas, (1º ano feminino, 1º ano masculino e o 2º ano misto) tendo a matrícula de 138 crianças.

Tendo em vista a quantidade de educandos/as, ocorre algo peculiar no início das atividades do grupo. Na primeira reunião pedagógica ocorrida no dia 11 de junho de 1932, registrada no Livro de Actas de Reuniões Pedagógicas (1932-1938), o diretor Bráulio França transmitiu as instruções do Inspetor de Ensino Prof. José Henrique de Paula Silva, bem como a circular 18 da Delegacia Regional de Ensino de Presidente Prudente. Neste comunicado, em meio às instruções relativas à formatação da rotina diária, o inspetor solicita que se faça "propaganda para augmento de matrícula".

Como poderá se verificar mais adiante, essa suposta escassez de matrículas seria observada apenas nesses primeiros anos, tendo em vista que a demanda por educação se

tornaria tão grande nas décadas posteriores que o espaço do grupo não foi mais suficiente para o atendimento de todas as crianças.

De fato, as matrículas começaram a aumentar ano a ano:

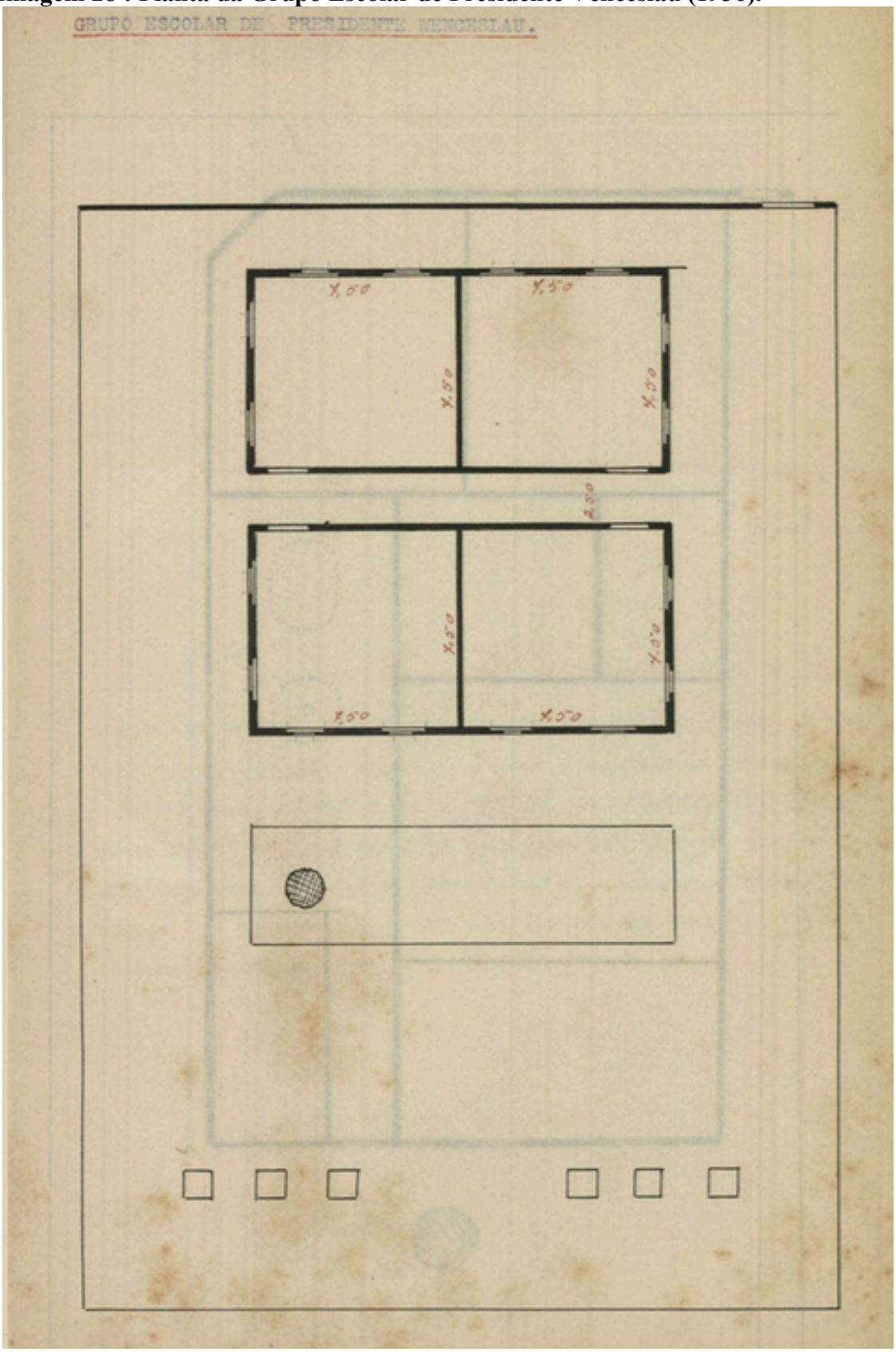
**Quadro 3: Matrículas no Grupo Escolar de Presidente Venceslau (1933-1957).**

| Matrículas no Grupo Escolar de Presidente Venceslau | | | |
|---|---|---|---|
| **Ano** | **Masculinas** | **Femininas** | **Total** |
| **1933** | 129 | 102 | 231 |
| **1934** | 114 | 129 | 243 |
| **1935** | 126 | 124 | 250 |
| **1936** | 159 | 151 | 310 |
| **1937** | 160 | 143 | 303 |
| **1938** | — | — | 292 |
| **1939** | 157 | 162 | 319 |
| **1940** | 187 | 187 | 374 |
| **1941** | — | — | 294 |
| **1942** | — | — | 309 |
| **1943** | — | — | 313 |
| **1944** | — | — | 314 |
| **1945** | 183 | 169 | 352 |
| **1946** | 480 | 434 | 914 |
| **1947** | 575 | 513 | 1088 |
| **1948** | 654 | 580 | 1234 |
| **1949** | 706 | 622 | 1328 |
| **1950** | 764 | 682 | 1446 |
| **1951** | 692 | 693 | 1385 |
| **1952** | 718 | 715 | 1433 |
| **1953** | 717 | 696 | 1413 |
| **1954** | 745 | 718 | 1463 |
| **1955** | 705 | 681 | 1386 |
| **1956** | 699 | 677 | 1376 |
| **1957** | 729 | 681 | 1410 |

**Fonte**: Livro de Termos de Visitas (1932-1961); Livro de Atas de Exames (1938-1957).

Como é possível notar, desde 1933 a matrícula cresceu substancialmente no grupo escolar e a sua estrutura, que contava com apenas quatro salas de aula, se mostraria insuficiente ano após ano.

**Imagem 28 : Planta da Grupo Escolar de Presidente Venceslau (1936).**




Fonte: Relatório do Diretor Regional do Ensino (1936).

O problema de falta de vagas passa a ser observado de perto pelos inspetores escolares. A tentativa de manter a quantidade mínima estabelecida por lei de 40 educandos/as por sala, fez com que medidas drásticas fossem tomadas, como por exemplo, no ano de 1937, quando o inspetor Luiz Barbosa de Oliveira, em visita ao grupo escolar de Presidente Venceslau, recomendou ao diretor que retirasse a matrícula de alguns/algumas estudantes: "Em cumprimento às determinações da Delegacia do Ensino recomendei ao Sr. Diretor a dispensa de 17 alumnos, em excesso, dos 1os annos". (SÃO PAULO, 1932-1961, p. 14).

Essa situação ocorreria outras vezes e os jornais locais foram excelentes meios para a veiculação da situação do grupo escolar. Como um dos únicos meios de comunicação existentes na localidade, os jornais levavam ao conhecimento da população alfabetizada as mais diversas informações acerca da política, do comércio, da cultura e da educação.

É digno de nota, inclusive, que os principais hebdomadários que circularam no município eram iniciativas de professores. O jornal "A Gazeta", que circulou na cidade entre os anos de 1939 e 1952, foi fundado pelo professor Miguel Atanázio Maisano e dirigido pelo professor Christiano Marques Bonilha[79]. Existiu também o jornal "A Tribuna", fundado em 1952, por Celso dos Santos e pelo Prof. Zwínglio Ferreira, que circulou na cidade até o ano de 1963.

Em função dessa ligação dos proprietários dos jornais com a educação, era frequente a veiculação de matérias a respeito do ensino durante todo o período em que esses semanários foram editados. É possível perceber, por exemplo, a preocupação dos professores enquanto diretores desses jornais com o didatismo presente na primeira edição d'A Gazeta, em 19 de fevereiro de 1939, no qual todo o hebdomadário foi dedicado à história da cidade de Presidente Venceslau.

Na edição de 15 de dezembro de 1940, o editorial denominado "O dever do ensino", escrito por Miguel Maisano, elogia a sanção penal criada pelo governo federal que previa multa e até prisão para os pais que não matriculassem seus/suas filhos/as nas escolas primárias. Entretanto, o editor aproveita para ressaltar que para o cumprimento desta medida, haveria de existir escolas para todos/as, que era exatamente o problema de Presidente Venceslau:

[79] "No dia 19 de fevereiro de 1939, dois professores, vindos da cidade de Itapeva (Christiano Marques Bonilha e Miguel Maisano), se juntaram a Ivo Paschoal, oriundo da mesma localidade, e fundaram o jornal 'A Gazeta'. [...] Seu primeiro diretor foi o Prof. Christiano Marques Bonilha que tinha ao seu lado como responsável pela redação o Prof. Miguel Maisano. A parte gráfica do jornal estava a cargo de Ivo Paschoal, primo de Miguel Maisano". (ERBELLA, 2006, p. 452).

> Em Presidente Wenceslau, por exemplo, ha necessidade de outro grupo escolar. O que temos é insufficiente para comportar metade das creanças em idade escolar existentes na cidade, mesmo que a direção do estabelecimento matricule 50 alumnos em cada classe, como fez este anno.
> A questão da insufficiencia do G. Escolar local apresenta-se na dramaticidade seguinte: — para attender a maioria dos pedidos de matricula, o sr, Prof. Benedicto Edson F. Guimarães, diretor do estabelecimento organizou classes com 50 alumnos e mesmo com 54, o que é contra o regulamento, que fixa o maximo em 40 alumnos.
> [...]
> É imprescindível que se crie e installe mais um grupo escolar em Presidente Wenceslau, porque a creança tem um direito sagrado, garantido pelo próprio Estado: — *o da instrucção!* (MAISANO, 1940, p. 1, grifos do autor).

Maisano lembrava ainda que o diretor havia sido notificado que não poderia compor salas com mais de 40 crianças no ano seguinte. Deste modo, o editor d'A Gazeta constatava que não deveria haver um aumento significativo de matrículas em 1941, não por falta de educandos/as, mas de espaço.

E essa situação era conhecida pelas autoridades do ensino, isto porque no Relatório do Delegado Regional do Ensino de Presidente Prudente (1940), existe um registro justificando este fato:

> Não nos limitamos ao maximo de quarenta alunos matriculados, por nos ser absolutamente impossivel. Temos que permitir, em muitos bairros, matricula de cinquenta ou mais alunos, para evitarmos o aparecimento de escolas clandestinas que tanto mal causam à NACIONALIZAÇÃO E NOSSA GENTE. (RELATÓRIO..., Presidente Prudente, 1941, p. 26, grifos do autor).

De fato, logo no início de 1941, o problema da falta de vagas[80] voltou a figurar nas páginas do semanário local. Em artigo convocando os pais a matricularem seus/suas filhos/as, de 7 a 13 anos de idade, no grupo escolar, Maisano alerta os mesmos para o número reduzido de vagas, e que seriam privilegiadas crianças de mais idade. Por isso, o diretor organizaria um abaixo-assinado requisitando a construção de um novo grupo escolar e pedia a colaboração dos pais dos/das educandos/as para tal.

Ademais, as condições físicas do prédio do grupo escolar já estavam precárias, o que exigia uma reforma completa da edificação.

---

[80] Esse problema que atingia os grupos escolares do extremo oeste paulista era compartilhado por outros municípios paulistas. Uma estatística divulgada no Anuário do Ensino do Estado, referente ao ano de 1926, mostra que essa era uma questão antiga que estava presente em toda a realidade do ensino de São Paulo: "O censo apurou a existência no Estado, em Março de 1926, 496.172 crianças de 7 a 12 anos, dos quaes 363.628 eram analphabetas e 132.544 sabiam ler. Frequentavam escolas 229.067 e 277.105 não frequentavam. Destas, 201.944 eram analphabetos." (SÃO PAULO, 1926, p. 17).

> Pelo que nos informaram é verdadeiramente lamentável, o estado em que se encontra o predio: privadas cahindo, paredes rachadas e encardidas, goteiras por toda a parte, janéllas e portas, em tal estado, que qualquer pessôa poderá entrar e sahir do edifício sem precisar de chaves os mesmo de fazer força.
> Urge uma providencia do Governo no sentido de ser reparado o nosso Grupo Escolar. (MAISANO, 1941, p. 1).

Esta situação era endossada também pelas próprias autoridades estaduais da educação. Miguel Omar Barreto, diretor regional do ensino da região de Presidente Prudente, em seu relatório referente ao ano de 1940, reconhece:

> Estamos pessimamente servidos de prédios, para os grupos escolares e escolas urbanas.
> As construções são, em geral, de iniciativas de Particulares, sem obedecerem as exigencias legais, ou das Prefeituras. São poucos os proprios construidos pelo Estado, são apenas quatro [...].
> O MOBILIARIO – de tipo antigo, carteiras de diversos tamanhos, já bem usadas, poderiam ser substituídas, principalmente, nas cidades de maior importancia. (RELATÓRIO..., Presidente Prudente, 1941, p. 10).

No início do ano de 1942, o Prof. Miguel Maisano denunciava no editorial d'A Gazeta, que a falta de vagas no grupo escolar estava atingindo números alarmantes, tendo ficado 300 crianças sem matrícula. Como exposto no Quadro 3, haviam 309 crianças matriculadas no grupo naquele ano, portanto era urgente a necessidade de duplicar a capacidade do prédio.

> Aqui na cidade, séde do município, mais de 300 creanças procuraram em vão matricular-se no G. Escolar. Somente conseguiram matricular-se 40 creanças analfabetas porque tinham de 11 anos para cima. Isto quer dizer que essas creanças, que deveriam estar frequentando escola desde os 7 anos, tiveram que esperar 4 anos, para poderem matricular-se. (MAISANO, 1942a, p. 1)

Deste modo, tendo em vista o problema anunciado e reclamado pela população, a direção do grupo escolar publicou uma nota no jornal A Gazeta, no dia 22 de março de 1942 convocando os pais de crianças que estavam em idade escolar e que não haviam conseguido matricular-se no grupo, para fornecer os dados relativos à idade destas, à série que deveriam estar frequentando, à naturalidade, etc. O intuito da convocação era aferir qual era a real demanda de crianças que necessitavam dos serviços escolares.

Os dados desta pesquisa seriam enviados à Secretaria de Viação e Obras Públicas do Estado que analisaria se seria necessário construir um outro prédio, ou se apenas uma reforma sanaria o problema da falta de vagas.

No dia 7 de abril do mesmo ano, o diretor do grupo, Melchiades Pereira Júnior, redigiu um ofício destinado ao diretor de Obras Públicas da Secretaria de Estado dos Negócios da Viação e Obras Públicas, Dr. Raul Silveira Simões, no qual exibe os resultados da pesquisa que havia promovido:

> Sr. Diretor. Em resposta à solicitação de V.S., tenho a honra de informar-lhe o seguinte:
> 1- Esta cidade conta atualmente com cinco mil habitantes (5.000). A localidade, entretanto, cresceu rapidamente: nos anos de 1940 e 41 a média de casas construídas por mês quasi atingiu a 4 (exatamente, 3,79);
> 2- é de cerca de 800 o número de crianças em idade escolar;
> 3- este grupo escolar recebeu 600 (seiscentos) pedidos de matrícula, dos quais 330 foram atendidos; entretanto, muitos páis deixam de fazer seus pedidos por saberem que é sistemática a falta de lugares para crianças abaixo de 11 anos;
> 4 – tendo em vista as considerações acima, ésta diretoría é de opinião que um prédio escolar, aqui, deverá ter cerca de déz (10) salas de aula. (CORREPONDÊNCIA, 1942, p. 49-50).

Em relação ao prédio, as denúncias que eram feitas acerca de sua insalubridade se avolumavam. Como nada havia sido feito até então pelo Estado a fim de reparar as avarias existentes na edificação, o diretor resolveu listar pormenorizadamente tudo o que deveria ser consertado, redigindo o ofício nº 23, de 10/03/1942 e enviando-o ao delegado regional do ensino para que alguma providência fosse tomada. A lista é extensa e nos permite visualizar os estragos causados por dez anos contínuos de utilização do prédio, comportando uma quantidade de crianças acima de sua capacidade:

> -1 - Telhado - Se uma pêssoa sentar-se em uma poltrona da diretoría, e olhar para cima, pelo buraco existente no forro (que é quebrado e méde cerca de 50 centímetros de lado), verá infalivelmente o céu por seis (6) buracos do telhado, tendo cada um, mais ou menos, 10 centímetros de lado.
> Apenas por este pormenór terá V.S. uma idéia do que seja a pseudo-cobertura do prédio. A cumeeira, coração do vigamento, está em grande parte descoberta, e é penoso sofrer-se a ação da chuva dentro do edifício: professores, funcionários e alunos, reunidos nos cantos onde menos chove, fazem votos para que o aguaceiro césse e, sobretudo, para que não vente... Se ameaça a chuva, os pais vêem buscar seus filhos porque, dizem, o prédio não oferece segurança.
> - 2 - Paredes - Não há parede que não esteja rachada, algumas ameaçadoramente, e das seis arcadas de tijolos, cinco estão partidas. Em determinados lugares, só o madeiramento das portas sustenta galhardamente

> os tijolos nús, já lavados e corroídos pela enxurrada intensa, num último e desesperado esforço de sustentação. No porão, de quasi todos os suportes do soalho, partem rachaduras. E por fora há até falta de tijolos nas paredes. - 3 - Janelas - As quatro salas de aula têm, cada uma, quatro janelas, com doze vidros, perfazendo, pois, cento e noventa e dois vidros. Destes 192 vidros, sessenta e quatro estão quebrados. E numerosas venezianas há muito deixaram a sua categoría, tornando-se simples buracos. - 4 - Portas - Todas as seis portas do estabelecimento são de vidro, com lugares para 96 vidros. Destes, 33 estão sem vidros. Além disso, nenhuma porta póde ser trancada, de fórma que tudo – prédio, mobiliário, relógios, material escolar –, permanece inteira e completamente confiado à honestidade da população. Já houve um furto sem importância. 5 - Calçadas - O edifício está rodeado por um passeio de cimento e tijolos. Esse passeio acha-se inteiramente estragado, prejudicando o alicerce. 6 - Páteo - O terreno é bom, de tamanho suficiente, alto, bem localizado. Há um galpão de tábuas semi-destelhado. Há também um poço de onde é retirada, a força de braço, água potável e para outros usos, uma das melhores águas da localidade (uma bomba resolverá facilmente esta situação). E aí estão as considerações. (CORRESPONDÊNCIA, 1942, p. 43-44-45).

Em maio daquele ano, o próprio Dr. Luiz de Anhaia Mello, secretário da Viação e Obras Públicas, visitou as instalações do grupo escolar. O Prof. Maisano registrou nas páginas d'A Gazeta a passagem desta autoridade estadual pela cidade, ressaltando que em se tratando de um dia chuvoso, Anhaia Mello pode presenciar o "lamentável espetáculo que oferecia as carteiras e o material escolar molhados pelo aguaceiro". O articulista afirma ainda, em seu texto, que o secretário "vivamente impressionado com a dramática situação escolar local [...], demonstrou a máxima boa vontade em resolver este nosso velho e importantíssimo problema urbano". (MAISANO, 1942b, p. 1).

De fato, a impressão de Maisano foi acertada, haja vista que dias após a visita à Presidente Venceslau, Anhaia Mello autorizou os estudos para a planta de um novo prédio para o grupo escolar.

No mês de julho o grupo escolar mudou-se para dois prédios adaptados: o da Associação Japonesa[81] (Imagem 30) e o do antigo fórum. O prédio que a instituição ocupou por dez anos seria demolido e posteriormente reconstruído. Contudo, o processo de mudança

[81] A professora Maura Pereira Estrela descreveu, em entrevista, sua passagem pelo prédio da Associação Japonesa. Quando questionada se achava que as instalações da Associação eram adequadas, a docente respondeu: "Na ocasião? Não, [o prédio do grupo] era de madeiras velhas, era preta por fora. Ele foi construído pelos japoneses antigos de Venceslau que fizeram um local para as reuniões deles. Eles vinham aí e faziam as festinhas. E aí, como não tinha onde pôr as crianças, porque aumentou muito [o número de educandos/as] e a escola tinha que ser reformada, a escolinha lá, teve que derrubar tudo, então teve que coloca-las ali. Quando eu vim, [o grupo] já estava aí [no prédio de madeira]. Eu nem me lembro quantos anos já estava aí. Quando eu vim em 1950 dar aulas, foi ali [no prédio de madeira] que eu comecei. Eu não dava aulas aí, eu dava aulas no sítio, eu me efetivei em 1952 e em 1953 foi removida para cá. De 1953 a 1957 que eu fiquei aqui [no prédio de madeira] e depois passei para lá [para o prédio novo]". (ESTRELA, 2013, acréscimos nossos).

trouxe também um imprevisto, isto é, a Delegacia Regional do Ensino recomendou que o grupo fosse transferido para um único prédio.

De acordo com a documentação consultada, a motivação para a divisão das turmas em dois prédios teria sido um pedido de duas professoras[82] que teriam reclamado ao delegado do ensino que essa mudança lhes acarretaria problemas, em função de o prédio da Associação Japonesa distar 900 metros do antigo edifício do grupo.

Apesar da requisição das docentes ter sido aceita em um primeiro momento pelo diretor, pelo delegado do ensino e pelo inspetor substituto, quando Luiz Barbosa de Oliveira, inspetor escolar titular, vistoriou os prédios, manifestou a sua discordância. Segundo Oliveira, essa divisão em dois prédios dificultaria o trabalho da administração além do fato de ser motivada por questões particulares das professoras. O inspetor asseverou ainda que procurava "[...] conciliar o interesse particular com o do ensino, quando aquele não perturba este". (CORRESPONDÊNCIA, 1942, p. 65).

Melchiades Pereira Junior partiu em defesa das professoras, afirmando que entendia que a divisão do grupo em dois prédios acarretaria embaraços à administração, mas que estes "[...] não sobrelevam os que haveriam se qualquer das adjuntas fosse forçada a afastar-se de seu cargo, em virtude da reunião das classes em um só prédio, para poder amamentar seu filho recém-nascido". (CORRESPONÊNCIA, 1942, p. 67-68).

De fato, a Professora Cora de Magalhães Leite, uma das docentes que requisitou ficar no prédio do antigo fórum, solicitou e conseguiu uma licença. Desta maneira, tendo em vista que as turmas sob a responsabilidade da referida docente não iriam mais funcionar, apenas duas salas ficariam em um prédio separado.

O imbróglio foi resolvido quando o Professor Miguel Omar Barreto, delegado regional do ensino, deixou a cargo do diretor do grupo a decisão de manter ou não as salas separadas do edifício principal, e este as manteve.

Passado esse momento de mudança e de instalação no prédio de madeira da Associação Japonesa, os velhos problemas voltaram a afetar a rotina do grupo escolar. No ano de 1943, Luiz Barbosa de Oliveira alertava novamente para a urgência da construção de um novo prédio para o grupo, porque várias crianças não conseguiam se matricular por falta de vagas:

> Encerrada a matricula no estabelecimento ficaram aguardando vagas 200 alunos, digo crianças em idade escolar.

[82] Nas fontes documentais consultadas, apenas o nome da Professora Cora de Magalhães Leite foi citado.

> A construção do prédio oficial para o funcionamento desta casa de ensino na sede do município é de muita urgência e de real necessidade, bem como o augmento de classes a fim de atender ao grande número de candidatos à matrícula. (SÃO PAULO, 1932-1961, p. 33).

No mesmo ano, Anhaia Mello autorizou a abertura de concorrência pública para a construção do novo prédio do grupo. Essa notícia animou uma parcela da população que chegou a redigir uma carta, contendo 120 assinaturas, agradecendo ao secretario de Viação e Obras Públicas pelo trabalho realizado. Entretanto, essa euforia arrefeceu-se, porquanto apesar de ter sido aberta a licitação, nenhuma obra havia sido iniciada.

Em meados de 1944, Maisano conclama todos os cidadãos e cidadãs[83] à lutarem pelo construção de um prédio para o grupo. No artigo intitulado "Velho tema" o editor do hebdomadário local ressalta que "talvês julguem fora de moda o assunto, de tão batido e rebatido, por este jornal, pelos bares, pelas ruas e mesmo pelas crianças: o novo Grupo Escolar", porém este "velho tema é crónico e já se riem dele". (MAISANO, 1944, p. 1).

O Decreto-lei nº 13.787, promulgado em 31/12/1943 pelo Interventor Fernando Costa, havia dado mais esperanças à população venceslauense, ao destinar uma verba de 60 milhões de cruzeiros para a construção, aquisição e adaptação de prédios de grupos escolares dos municípios do interior paulista. De acordo com a referida legislação, essa verba deveria ser utilizada ao longo de 5 anos, ou seja, 12 milhões de cruzeiros por ano.

A reunião para se decidir como seria utilizada a primeira cota, ocorreu em 16 de maio de 1944, contando com a presença de Aluisio Lopes de Oliveira (diretor geral da Secretaria da Educação), do professor Sud Mennucci (diretor do Departamento da Educação), de Francisco Lengo (representando a Secretaria de Viação) e de Issac Garcez (representando o Departamento das Municipalidades). Nesta reunião ficou decidido que seriam atendidos 23 municípios que necessitavam de medidas urgentes em relação às suas edificações escolares, dentre os quais estava incluído Presidente Venceslau.

Com isso, uma nota publicada n'A Gazeta, em 24/09/1944, informava que o representante da construtora Foz & Kunzle, de Presidente Prudente, havia visitado o terreno e que, de acordo com o contrato, o prédio deveria ficar pronto dentro de quatro meses. Entretanto, o município ainda teve que aguardar mais treze anos para ter o seu prédio definitivo entregue.

---

[83] No início de 1944, o editor d'A Gazeta exibia a situação vivida pelos pais dos/das educandos/as: "População escolar existe e em quantidade. Os chefes de família que o digam da odisséa por que passam para poder matricular um filho. Nem é bom falar. Acontece então que os meninos entram para o 1º ano escolar ja taludos e ha casos de meninas que se casam logo após receberem o diploma grupo escolar!". (MAISANO, 1944, p. 1).

Com a população da cidade se ampliando, a medida anódina de instalar o grupo no prédio de madeira da Associação Japonesa, mostrava as suas limitações. Como por exemplo no ano de 1946, no qual verifica-se um espantoso aumento do número de matrículas, que no mês de fevereiro chegou à 1085 crianças, número que se reduz a 914 no final do período letivo. Neste ano, o grupo escolar contava com o trabalho de 22 docentes, responsáveis por 11 turmas de primeiro ano, 5 turmas de segundo ano, 3 turmas de terceiro ano e 3 turmas de quarto ano.

O requerimento nº 1, de 19 de janeiro de 1946, redigido pelo diretor do Grupo, Adamastor de Carvalho, destinado ao Secretário da Educação, explicita melhor o motivo desta ampliação das matrículas:

> Adamastor de Carvalho, técnico do ensino primário, com funções de diretor do Grupo Escolar de Presidente Venceslau, juntando seu título de nomeação, mui respeitosamente solicito de V. Excia. seja o mesmo apostilado afim de declarar que o estabelecimento que dirige passou a ser de 2ª categoria pelo decreto 27, publicado a 29-12-45, que criou mais seis classes e anexou ao referido Grupo Escolar as escolas: Feminina, 1ª, 2ª e 3ª de Presidente Venceslau e mista do Patrimônio e mista do Patrimônio São Francisco de Paula, ambas em Presidente Venceslau, ficando com um total de 20 classes. (CORRESPONDÊNCIA, 1946, p. 101).

Tendo em vista este número elevado de crianças, que se adensa ainda mais na década de 1950, o horário de funcionamento do grupo teve de ser tresdobrado. A prática de se utilizar de três turnos[84] tornou-se um expediente constante nos grupos cuja estrutura era insuficiente para o atendimento da demanda. Entretanto, como se tratava de uma medida paliativa, eram recorrentes os pedidos de ampliação e melhoria das edificações escolares.

> O prédio escolar não corresponde às exigências pedagógicas e higiênicas e é de absoluta necessidade a construção de um prédio próprio a esse fim e no mínimo com 20 (vinte) salas de aulas. (LIVRO DE TERMOS DE VISITA, 1952, p. 39)

[84] De acordo com Almeida Junior: "Ha grupos que funccionam em um só período, das 12 às 16 horas; ha os grupos desdobrados (uma turma de alumnos das 8 às 12; outra, das 13,30 às 16,30); ha ainda os tresdobrados (primeira turma, das 7,45 às 10,45; segunda turma, das 10,55 às 13,55; terceira turma, das 14,05 às 17,05). [...] No estudo que fizemos a proposito dos predios escolares, que publicamos em volume aparte, procuramos mostrar os inconvenientes do tresdobramento [...]". (SÃO PAULO, 1936, p. 173). Em 1936, portanto, já havia a preocupação com a quantidade elevada de turnos em que funcionavam os grupos escolares, e, com as medidas tomadas pelo então Diretor do Ensino — que previam a construção de 151 instituições de ensino no interior e 78 na capital —, este afirmava que "a escola *tresdobrada*, felizmente, é um mal prestes a desaparecer [...]" (SÃO PAULO, 1936, p. 123, grifos do autor). Entretanto, não foi o que se verificou, porquanto a prática continuou por, pelo menos, mais três décadas.

Com a progressiva ampliação do município e de sua população, e o aumento da procura pela educação escolarizada, a existência de apenas um grupo escolar passou a se mostrar insuficiente. Assim, em 21 de julho de 1950 foi criado o 2º Grupo Escolar de Presidente Venceslau: "a nova escola começou sua atividade no dia 28 de agosto de 1950, numa casa de madeira, localizada na rua José Bonifácio, nº 255, esquina com a rua Castro Alves, alugada pela municipalidade [...]." (ERBELLA, 2006, p. 258). Porém, o prédio deste também não era adequado e "na verdade, caía aos pedaços. As paredes cheias de fendas, as instalações sanitárias à moda antiga, isto é, fossa no pátio, além da falta de salas de aula". (ERBELLA, 2006, p. 259).

Em julho de 1953, o professor Zwinglio Ferreira, diretor do jornal "A Tribuna", informava em um longo texto, na primeira página, que havia sido realizado um ajuste entre o Estado e a prefeitura com a finalidade de concluir a construção do prédio do Grupo Escolar "Dr. Álvaro Coelho". Este acordo firmado entre a Secretaria da Viação e Obras Públicas do Estado e a Prefeitura Municipal, previa que o Estado arcaria com o valor da obra, orçada em Cr$ 1.504.026,70, enquanto a municipalidade se encarregaria da construção do edifício.

Ferreira visitou as obras e, impressionado com o seu andamento, previa que o prédio deveria ficar pronto no ano seguinte. Ao descrever o edifício, ressaltou que ele possuía "[...] comodidade e larguesa, compreendendo amplas salas, com boa ventilação, dispondo das divisões necessárias à direção administrativa, pateo para o recreio com palco e instalações higiênicas [...]". (FERREIRA, 1953, p. 1).

A empolgação pelo reinício das obras contagiou também a direção do grupo, que acreditava que as obras deveriam ficar prontas até o final daquele ano, conforme relatou o inspetor escolar:

> É com satisfação que recebo a informação do Sr. Diretor de que o [...] prédio do estabelecimento ficará pronto até o fim do corrente ano, pois que suas obras ficaram a cargo da Prefeitura Municipal, com verba Estadual.
> É este término a necessidade inadiável desta casa: o esforço de seu diretor esbarra com todos os tropeços estaduais desta série de barracões adaptados, que funcionam como prédios escolares. Si eles demandam esforços do Sr. diretor, professoras da casa, autoridades municipais, e do próprio grupo em geral, [...] , denotam também o quanto de sacrifício se exige dos alunos para receberem a instrução.
> Não é sem tempo se trabalha para acabar-se de vez com essa situação.
> É o que esperamos, aconteça em breve. (LIVRO DE TERMOS DE VISITA, 1953, p. 41)

Contudo, novamente as promessas não foram cumpridas. No ano de 1954, eram recorrentes as queixas expostas nas páginas do semanário "A Tribuna", denunciando o governo estadual pelo abandono das obras do grupo escolar, haja vista que no entendimento dos articulistas, as paralizações não tinham justificativas "[...] a não ser a tão conhecida e prejudicial burocracia do Estado". (FERREIRA, 1954b, p. 3). Enfatizavam ainda que o Estado descumpria o acordo que havia firmado com a prefeitura, e que por isso esta se via sem a possibilidade de dar prosseguimento às obras[85].

Diante desta situação, o Rotary Clube local realizou inclusive uma campanha visando alertar o poder público da necessidade de se continuar as obras antes que o período de chuvas tivesse início, o que ofereceria um risco eminente de se perder o pouco que já havia sido construído do prédio.

Além do risco que oferecia ao prédio em construção, as chuvas alarmavam também as docentes no prédio da Associação Japonesa, conforme relata a professora Maura Pereira Estrela:

> [...] o outro [prédio de madeira] estava caindo aqui! (Risos) Era uma casa de madeira preta de tão velha que era. A gente morria de medo no dia de chuva! A gente tinha medo de cair tudo e as crianças lá dentro junto conosco. Nós ficávamos só rezando! (Risos). (ESTRELA, 2013, acréscimos nossos).

Em maio de 1955, Zwinglio Ferreira informa que diante da situação vivida pelo grupo escolar, uma carta havia sido enviada para Jânio Quadros, governador estadual na ocasião, apelando para que as obras fossem retomadas. Aparentemente essa pressão surtiu efeito, porquanto três meses depois o jornal noticiava que o governador havia determinado o reinicio das obras do grupo escolar.

No final de 1955, o deputado estadual Jaime de Almeida Pinto, apresentou uma proposta de emenda no orçamento do Estado para o ano de 1956, no qual acrescentava 300 mil cruzeiros destinados à finalização da obra do grupo. O referido deputado enviou uma carta à Zwinglio Ferreira – publicada n'A Tribuna – anunciando a conquista alcançada:

> Comunico-lhe que a emenda nº 269 ao Orçamento do Estado (1956), destinando a importância de Cr$ 300.000,00 para a ultimação das obras do

[85] A edição nº 116 d'A Tribuna, de 06/05/1955, informa que quando questionada em relação ao motivo da paralização das obras, a prefeitura municipal afirmou que "[...] havia contratado com os orgãos componentes estaduais a sua execução até a cobertura dos edifícios, cessando assim os trabalhos pelo cumprimento dessa primeira etapa e também pelo não recebimento das prestações devidas pelo Tesouro do Estado". (FERREIRA, 1955, p. 1).

> Grupo Escolar que fica em frente ao Hotel Coimbra, nessa cidade, foi ontem definitivamente aprovada. Já é lei.
> Será preciso agora que os interessados daí, Prefeito e Vereadores, se mexam para que a D.O.P. tome as devidas providências, sem delongas. (FERREIRA, 1955, p. 3)

Assim, a prefeitura contratou os serviços da Sociedade de Engenharia, Representações e Corretagens Presidente Prudente Ltda., sob a responsabilidade do engenheiro Fernando Ferreira da Silva para que a obra tivesse andamento. A edição nº 177 d'A Tribuna, de 13/05/1956, traz uma matéria sobre o assunto, informando que no contrato assinado pelo prefeito previa que o prédio fosse entregue pela construtora até fevereiro de 1957.

Já acostumado com o descaso dos governos estaduais que reiteradamente protelavam a execução da obra desde 1942, o executivo municipal procurou se precaver e garantia que se o Estado não cumprisse com o que havia prometido, "[...] prorrogando o término do contrato que mantem com a Prefeitura e não reajustando os preços vigorantes, a Municipalidade arcará com essa responsabilidade, pagando de seus cofres a diferença [...]." (FERREIRA, 1956, p. 1).

A partir junho de 1956 as obras foram reiniciadas e, com isso, o grupo se preparava para a esperada mudança para o novo prédio. Em 03 de novembro de 1956, Adamastor de Carvalho, ocupando o cargo de inspetor escolar, ficou incumbido de inventariar os materiais do grupo escolar pertencentes ao Estado. No Livro de Termos de Visita (1932-1961), o inspetor procura relacionar os materiais e equipamentos que estão em bom estado de conservação:

> 6 – Armários duplos
> 11 – Armários simples
> 4 – Bancos de recreio
> 43 – Bancos trazeiros duplos
> 2 – Bandeiras nacionais 4 panos
> 2 – Bandeiras Paulista 4 panos
> 5 – Berço mata borrão
> 2 – Cadeira de braço
> 1 – Cadeira giratória
> 22 – Cadeira simples
> 1 – Campa para sinal
> 221 – Carteira central dupla
> 43 – Carteira dianteira dupla
> 2 – Ferragem de Mastro
> 1 – Filtro barro
> 3 – Mapa do Brasil
> 3 – Mapa de São Paulo
> 1 – Mastro bandeira Nacional
> 1 – Mastro bandeira Paulista

1 – Mesa Diretor
15 – Mesa professor
1 – Porta chapéus
21 – Quadro negro
4 – Relógios (3 estragados)
1 – Sofá
1 – Talha de barro
1 – Aparelho lavatório
1 – Lata de lixo
7 – Réguas de 1 metro
39 – Cortinas
1 – Estante Livro ponto
21 – Bandeira nacional c/ haste
19 – Bandeira paulista c/ haste
1 – Mapa Europa bem estragado
1 – Mapa Ásia bem estragado
1 – Mapa África bem estragado
1 – Mapa América do Sul bem estragado
1 – Mapa América do Norte bem estragado
1 – Jogo bandeiras das Américas (Doação Colônia Japonêsa)
1 – Fanfarra (Doação Colônia Portuguêsa)
1 – Jogo material (mesinhas, cadeiras e armários) classe infantil (Doação da Prefeitura Municipal)
1 – Gabinete Dentário (Propriedade do dentista Sr. Laércio Bruno)
(LIVRO DE TERMOS DE VISITA, 1956, p. 45-46)

Como foi exibido na lista acima, apesar de o intuito ser o de relacionar os objetos em bom estado de conservação, o inspetor fez questão de incluir os objetos com avarias. Talvez em razão de ter sido diretor da instituição por um longo período e conhecer de perto a situação de precariedade vivida[86], Adamastor quis deixar registrado com esse relatório de inspeção a real situação dos materiais de que dispunha o grupo e, com isso, pressionar para que novos equipamentos fossem adquiridos.

A lista também nos fornece uma boa indicação da cultura material presente na escola primária graduada na década de 1950. É possível perceber pela quantidade carteiras dianteiras duplas e bancos traseiros duplos (86 ao todo) e de carteiras centrais duplas (221), a quantidade de crianças que eram atendidas. Ademais, outra inferência possível de ser realizada se refere à questão patriótica, visto que a elevada quantidade de mastros e bandeiras tanto do Brasil

[86] Os diretores dos grupos escolares eram figuras de prestígio, tanto para comunidade, quanto para as autoridades da Educação. No Anuário do Ensino do Estado de São Paulo (1936), Antônio Almeida Junior, Diretor do Ensino, assevera que "[...] no grupo escolar, a figura central é a do director. Menos pela situação hierarchica do que pelas qualidades pessoaes, é ele o grande animador do trabalho de todos, a força reguladora que estimula ou modera, a sancção quotidiana, que adverte ou que louva. Cada grupo escolar vale o que vale o seu director". (ALMEIDA JUNIOR, 1936, p. 173). Desde a instalação legal do Grupo Escolar de Presidente Venceslau, até a sua edificação definitiva, a instituição contou com o trabalho de 11 diretores: Bráulio França (1932-1933), Antônio de Barros Filho (1934-1935), Eurico da Silva César (1936), Augusto Manoel Silva Miranda (1937), Antônio Messias Szymanski (1937-1938), Manoel Afonso da Rocha Filho (1938), Jurandir Paccini (1939), Benedito Edson França Guimarães (1939-1941), Melchiades Pereira Júnior (1942-1945), Adamastor de Carvalho (1945-1953) e Aldeny Rocha Martins (1953-1960).

quanto de São Paulo presentes no grupo. Em relação ao ensino, é notável a larga utilização de mapas, os quais Adamastor de Carvalho fez questão de classificar como "bem estragados".

Realmente, a quantidade de estudantes era um fator que contribuía para a premência da mudança de prédio. Somada à precariedade e ao improviso denunciado desde quando o grupo foi demolido, a quantidade de crianças que se matriculavam ampliava-se a cada ano, de modo que na década de 1950, o grupo manteve uma média de 1414 educandos/as frequentando-o até a data da inauguração do novo prédio[87]. Número que poderia ter sido maior, porque, como já demonstrado, algumas vezes o grupo teve de recusar novas matrículas.

Em fevereiro de 1957, finalmente as obras do grupo escolar foram concluídas. Desta vez, o Estado cumpriu o ajuste feito com a municipalidade assim como também a construtora contratada para a sub-empreita, que obedeceu aos prazos estabelecidos. A notícia do término da construção foi destaque no hebdomadário venceslauense:

> Após dez anos de luta, de acirrada campanha, Venceslau conseguiu o primeiro próprio estadual em seu município. Trata-se do novo prédio para funcionamento do Grupo Escolar "Álvaro Coelho", cujas obras tiveram encerramento o decorrer da semana finda.
> A história desse Grupo é longa e penosa. Todas as administrações municipais empenharam-se com os governos Estaduais, afim de conseguirem a construção do edifício.
> Houve promessas e mais promessas. A persistência foi o fator que determinou a vitória. O povo não desanimou e hoje, finalmente, pode contemplar no alto da Av. D. Pedro II o novo conjunto.
> [...]
> Embora o novo prédio não tenha aspecto externo sóbrio e estético, é confortável e amplo. Possue dez salas de aula, salas para a diretoria, inspetoria, gabinete dentário, jardim da infância, anfiteatro, palco, copa, cozinha, corredores largos para circulação dos alunos, todos esses cômodos servidos de muita luz e ventilação.
> [...]
> Parabéns, portanto, ao povo venceslauense! Valeu o esforço e perseverança! Parabéns ao governador Jânio Quadros e prefeito Alberto Fraga! O povo deve comtemplar orgulhoso essa obra que consagra uma administração e enaltece uma geração de lutadores![88] (FERREIRA, 1957, p. 1).

[87] Os números impressionam pois indicam que a procura por matrícula no Grupo Escolar "Dr. Álvaro Coelho" se manteve grande mesmo já existindo na cidade o 2º Grupo Escolar (inaugurado em 1950), e também um 3º Grupo Escolar (inaugurado em 1956).

[88] É interessante observar que o articulista não menciona as contribuições fornecidas pelos/pelas profissionais que trabalhavam no grupo e pelas autoridades da educação que, como anteriormente exposto, denunciaram a decadência do prédio durante todos esses anos. Isto talvez se deva ao fato de os membros do executivo estadual e municipal lidarem com as verbas, o que dá a aparência de que a conclusão da edificação se deveu somente ao trabalho destes.

Em março de 1957, o inspetor escolar Adamastor de Carvalho visitou o grupo escolar para tratar, dentre outros assuntos, da mudança para o novo prédio. Apesar de ter sido erigida uma nova edificação, ela ainda não poderia atender toda a demanda, como esclarece o professor Adamastor:

> Mudança do Grupo Escolar "Dr. Álvaro Coelho" para o prédio novo cujas classes já foram entregues, mas que não comporta por ter somente 10 salas de aula e necessitar de mais 4, que estão em construção, mas que talvez só se concluirá daqui a há 2 mêses ou mais, estando na dependência de não faltar material. (LIVRO DE TERMOS DE VISITA, 1957, p. 47).

A fim de resolver a questão de modo emergencial, Adamastor de Carvalho se reuniu com o Delegado do Ensino e estes discutiram três possibilidades para a resolução do problema:

> 1ª Continuar funccionando no prédio velho, em prejuízo do conforto dos alunos e professores, até a conclusão das 4 salas iniciadas.
> 2ª Mudar somente 30 classes para o prédio novo, deixando 10 classes no prédio velho, com prejuízo da administração e reclamação de alunos, paes de alunos e professores, que deixam de gozar do conforto do prédio novo.
> 3ª Fazer a mudança total das 40 classes, fazendo funcionar o Grupo Escolar, em 4 períodos, a título precário, até a conclusão das salas de aula. (LIVRO DE TERMOS DE VISITA, 1957, p. 47).

Por fim, a terceira opção foi a eleita e o grupo, para poder se adequar aos/às 1410 educandos/as matriculados/as, teve de utilizar do expediente de dividir as turmas em quatro períodos, sendo que o 1º funcionava das 7h30 às 10h; o 2º, das 10h às 12h30; o 3º, das 12h30 às 15h; e o 4º, das 15h às 17h30. Em cada período, funcionou 10 classes.

Cabe mencionar que estas divisões das turmas por três e até quatro turnos, além de obedecerem primeiramente a uma questão de acomodação do contingente de educandos/as matriculados/as, também era utilizada como uma espécie de direcionamento social da demanda do grupo. Com um público composto inicialmente por crianças que eram filhas de comerciantes, de servidores do governo estadual e municipal, de funcionários da ferrovia Sorocabana, de capitalistas e demais profissionais que atuavam na cidade, o grupo trabalhava com um número reduzido de educandos/as que apresentavam dificuldades financeiras graves ( o que não significava que não existiam crianças empobrecidas no município, mas que estas não frequentavam a escola, seja por falta de vagas, seja por outros fatores).

Entretanto, com o decorrer dos anos, como é possível verificar no Quadro 3, a demanda foi aumentando significativamente – especialmente a partir do ano de 1945. Apesar

de o acesso à educação escolarizada ainda não estar democratizado, algumas crianças dos estratos mais pobres, residentes nos bairros periféricos de Presidente Venceslau, começavam a ter acesso ao grupo escolar. Com isso, a assistência a estes/estas estudantes, que existiu desde o princípio das atividades do grupo, por meio da arrecadação de dinheiro para a caixa escolar[89], teve de ser ampliada, fazendo com que fossem necessárias, além da contribuição dada pelos pais das crianças com condições financeiras para tal, a promoção de festas e a venda de rifas.

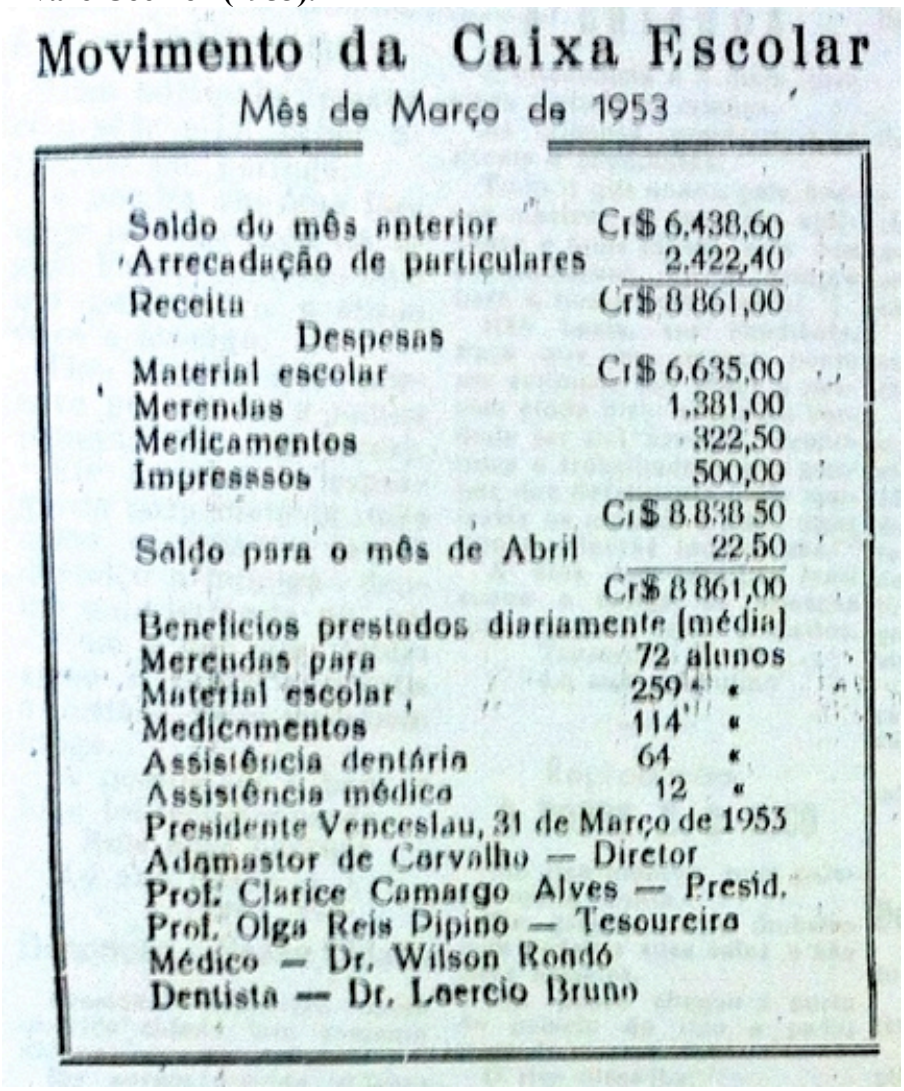
Além da intensificação das atividades em prol da caixa escolar, os relatos de algumas docentes indicam que existia uma divisão entre as crianças empobrecidas (denominadas de "crianças da caixa") e aquelas que não necessitavam do referido auxílio. A docente Maura Pereira Estrela exibe como o grupo se organizava na década de 1950:

> Nós fazíamos festa "caipirinha" e tudo era em benefício da caixa escolar. A caixa escolar era para sustentar as crianças pobres: dar lanche, dar caderno, dar roupa, dar agasalho, a gente dava de tudo. O [Grupo Escolar] Álvaro Coelho era uma beleza! *Eram 34 classes e cada uma tinha uma média de oito crianças pobres. A classe de manhã era a que menos tinha criança pobre, era [composta, em sua maioria, por] crianças ricas, era uma média de cinco ou seis crianças pobres. Mas a classe do meio, das 11h15 às 14h15, era só criança pobre!* Como elas vinham de longe, quase não tinha escola, vinham dos bairros, elas vinham nesse horário, pegavam almoço, lanchinho, tudo. Eram três horas de aula. *E a turma da tarde também tinha muita criança rica, mas a média de todas as classes, menos do primeiro período, era de oito a dez crianças da caixa escolar.* (ESTRELA, 2013, grifos e acréscimos nossos).

A título de exemplo, segue baixo a reprodução de um balancete da caixa escolar publicado em março de 1953 no jornal "A Lanterninha" – *Orgão noticioso dos alunos do Grupo Escolar "Dr. Álvaro Coelho"*:

[89] Dentro do bojo das modificações propostas pelos renovadores da Escola Nova, estavam as denominadas instituições auxiliares da escola. Em 1936, Almeida Júnior as dividiu em cinco categorias: instituições de ação educativa geral; instituições de educação agrícola; instituições de educação econômica; instituições de ação social; e instituições de assistência. Nesta última categoria se enquadravam as caixas escolares.

**Imagem 29: Movimento da caixa escolar do Grupo Escolar "Dr. Álvaro Coelho" (1953).**



Movimento da Caixa Escolar

Mês de Março de 1953

| | |
|---|---|
| Saldo do mês anterior | Cr$ 6.438,60 |
| Arrecadação de particulares | 2.422,40 |
| Receita | Cr$ 8 861,00 |
| Despesas | |
| Material escolar | Cr$ 6.635,00 |
| Merendas | 1.381,00 |
| Medicamentos | 322,50 |
| Impressos | 500,00 |
| | Cr$ 8.838 50 |
| Saldo para o mês de Abril | 22,50 |
| | Cr$ 8 861,00 |

Benefícios prestados diariamente (média)

| | |
|---|---|
| Merendas para | 72 alunos |
| Material escolar, | 259 " |
| Medicamentos | 114 " |
| Assistência dentária | 64 " |
| Assistência médica | 12 " |

Presidente Venceslau, 31 de Março de 1953

Adamastor de Carvalho — Diretor

Prof. Clarice Camargo Alves — Presid.

Prof. Olga Reis Dipino — Tesoureira

Médico — Dr. Wilson Rondó

Dentista — Dr. Laercio Bruno

Fonte: Jornal "A Lanterninha" (1953).

Existe um fato digno de menção a respeito dessa divisão socioeconômica procedida pelo grupo. Ao examinar os arquivos da instituição, especialmente a sua iconografia, é possível perceber que na década de 1950 o corpo docente da instituição contava com apenas uma professora negra, indicada como sendo Mathildes da Silva Rosa. Apesar de não se encontrar muitas informações a respeito dessa docente, a professora Maura nos informou que elas eram amigas e acrescentou:

> [...] ela era um amorzinho. Todo mundo respeitava, ela alfabetizava muito bem! Ela dava aula sempre no segundo período porque dava certo para ela e para a família dela. Então ela trazia os filhos – ela tinha uns quatro ou cinco filhos – e dava aula no segundo período que era o mais pobrezinho e ela pegava mais esse período. (ESTRELA, 2013).

Maura ainda afirma em seu relato que o segundo período era aquele no qual existia uma alta concentração de crianças pardas e negras que necessitavam dos recursos da caixa escolar. Deste modo, é sintomático que a única professora negra que compunha o corpo docente do grupo lecionasse exatamente no período em que haviam as crianças negras e pobres das camadas populares. Diante deste fato, cabe o questionamento: será que a divisão socioeconômica adotada na separação das turmas em turnos também se aplicava às docentes? Uma questão que dificilmente poderá ser respondida, tendo em vista que não foram encontrados registros que atestem a existência de tal prática, o que nos leva a inferir que se tratava de um arranjo tácito e local.

No entanto, um indício do motivo pelo qual a maior concentração de crianças empobrecidas se encontrava no segundo período das aulas, pode ser encontrado em outro trecho da entrevista da professora Maura Pereira Estrela. A docente afirma que as crianças das famílias economicamente desfavorecidas vinham de longe: "os ricos moravam na cidade, mas o resto vinha dos bairros". (ESTRELA, 2013). E complementa asseverando que também existiam educandos/as provenientes da zona rural:

> Tinham crianças que vinham dois ou três quilômetros a pé!
> Por isso que vinham no segundo período às 11h15 porque chegava e já comiam, quando começou a dar comida. Aí nós começamos fazer essa campanha da comida, a campanha dos pratos, dos garfos, das facas... Tudo era pedido para os pais ou a caixa escolar fazia a campanha. O governo não mandava um figo podre!
> [...]
> Tudo era mais difícil! [Ele ficavam] doentinhos, tudo branquinho de lombriga, com aquelas manchas, magrinho, pé no chão, não tinha dentes, não tinha isso, não tinha aquilo, não tinham nada, nada! Era uma pobreza, eram filhos de empregadas, de lavadeiras de roupas, pessoal da roça. "Da roça" tinham muitos que vinham a pé, naquele sol. Os coitadinhos chegavam suados! (ESTRELA, 2013, acréscimos nossos).

Deste modo, além da demanda de crianças da zona urbana, o grupo abrigava também os/as estudantes da zona rural. Em função das longas distâncias tanto para quem se deslocava da periferia da cidade, quanto para aqueles/as que vinham da zona rural, a dificuldade se apresentava de maneira parecida, fazendo com que o grupo tivesse que se "adaptar", alocando essas crianças no horário em que as refeições seriam servidas.

Estes dados reforçam o quanto era necessário um espaço maior e mais adequado para servir à principal escola primária graduada estadual de Presidente Venceslau. Por isso, é compreensível que tenha sido organizado um evento em comemoração à mudança para a nova

e definitiva edificação do Grupo Escolar "Álvaro Coelho", que ocorreu no dia 14 de abril de 1957:

> Conforme foi anunciado, terão lugar hoje as solenidades comemorativas da inauguração do novo edifício do Grupo Escolar "Dr. Álvaro Coelho" [...].
> Em regozijo pela passagem de tão auspicioso acontecimento, foi organizado um interessante e caprichoso programa de festividades, o qual será desenvolvido desde bem cedo com imponente desfile de escolares e recepção na estação local das autoridades estaduais que deverão estar presentes ao ato.
> Em verdade, a construção de um edifício próprio para esse estabelecimento, constituía uma das mais antigas e legitimas aspirações do povo venceslauense, que, de ha tantos anos aguardava, pacientemente, as providencias dos governos para a solução desse problema em nossa cidade.
> Obra iniciada a quase vinte anos, a sua construção sofrera varias interrupções em sua continuidade, ante o crescimento de ano para ano do numero de alunos em idade escolar, funcionado em predio inadequado, com insuficientes e acanhadas acomodações.
> Justas, pois, as manifestações de regozijo e satisfação do povo venceslauense pelo acontecimento de hoje, sabido o quão necessário e imprescindível representa o edifício para o ensino primário da cidade, e quanto difícil e moroso foi conquista-lo.
> É essa, sem duvida alguma, a primeira realização do Estado em nossa terra, daí a gratidão dos venceslauenses àqueles que souberam atender pratica e concretamente aos apelos e reivindicações. (FERREIRA, 1957, p. 1).

Em relação ao dia da inauguração, a docente Maura, afirma que "foi bonita a festa. Foi assim mais discursos, os alunos cantaram". (ESTRELA, 2013). A professora Maria Therezinha de Granville Ponce Carvalheiro, ao rememorar o evento, enfatizou que:

> De 1954 a 1957 nós ficamos no AREA, aí eu fiz o livro de abertura, a ata de inauguração do [prédio do Grupo Escolar] "Álvaro Coelho". Eu fiz com letra gótica e desenhei a escola, só que não tinha aquela parte de baixo, depois é que ela foi construída. A primeira classe era a minha. (CARVALHEIRO, 2013, acréscimos nossos).

A professora Wanda Pereira Morad, relata que o novo prédio era melhor, entre outras coisas, porque "[...] tinha banheiros, banheiro para diretor, banheiro para ajudante de diretor, para as professoras e para os alunos. Masculino e feminino. Então não tinha problema." (MORAD, 2013). A docente enfatiza esse detalhe, aparentemente banal, em função da estrutura do prédio da AREA não dispor de banheiros suficientes para todos: "Ah, era 'corre no vizinho'! (Risos) Tinha mas... Tinha dois banheiros, uma para homem e outro para mulher". (MORAD, 2013). A professora Maria Carvalheiro também se mostrou incomodada com essa situação ao afirmar que o antigo prédio "não era nem pintado. O mictório era um

buraco no chão. Bem precário. E eu dava aula de educação física naquele pátio de terra". (CARVALHEIRO, 2013).

Por fim, como enfatizado por Adamastor de Carvalho, mesmo o prédio tendo sido entregue, as salas existentes ainda não eram suficientes para receber todas as crianças, ficando a prefeitura responsável pela construção de mais quatro salas. As obras das referidas salas foram concluídas ainda no ano de 1957 e inauguradas no dia 02 de setembro, na ocasião das comemorações dos 31 anos da fundação do município:

> Dentro do programa de festividade da data do Município, constou a inauguração no Grupo Escolar "Álvaro Coelho", de um conjunto de salas de aulas mandado construir pela Prefeitura Municipal, a fim de melhor resolver um cruciante problema, pois o prédio desse estabelecimento de ensino, embora ha pouco da inauguração, não comportava a população estudantil de nossa terra.
> Esse melhoramento representa, inegavelmente, uma valiosa contribuição do município em prol da educação da infância venceslauense. (FERREIRA, 1957, p. 3).

Segundo Maria Carvalheiro: "eles o reformaram e o aumentaram. E depois que eu estava lá, depois que [o novo prédio] foi inaugurado, foram construídas mais quatro salas na parte externa. Então ficou uma escola enorme". (CARVALHEIRO, 2013, acréscimos nossos). A professora Maura, que também lecionava no grupo na época da mudança para a nova edificação, também confirmou a informação acerca da obra executada pela prefeitura municipal: "eles aumentaram quando nós estávamos lá [no prédio novo]. Aumentaram [colocando] mais classes lá embaixo, do lado não tinham [classes] e eles fizeram quatro classes. E no fundo eram as classes da Pré-Escola". (ESTRELA, 2013, acréscimos nossos).

Assim, com a mudança para o novo prédio do grupo, as docentes e as crianças puderam usufruir, depois de 15 anos de espera, de uma estrutura adequada à finalidade educativa, tal como o próprio Estado preconizava.

**Presidente Bernardes**

Assim como ocorreu em Presidente Venceslau, Presidente Bernardes possuía as escolas fundadas por imigrantes nas zonas rurais durante a década de 1920. Em relação às iniciativas no campo da educação para a tender às crianças que residiam no perímetro urbano, é possível encontrar algumas informações, a partir do ano de 1926, nos jornais e nas fontes documentais:

**-1926**: o Anuário do Ensino do Estado de São Paulo indica, conforme o mapa disponível na Figura 23, que existia apenas uma escola isolada em Presidente Bernardes;

**-1927**: o Anuário Estatístico do Estado de São Paulo indica a existência de apenas uma escola isolada contendo 91 estudantes (36 meninas e 55 meninos), sendo 28 brasileiros e 63 estrangeiros;

**-1928**: a edição do jornal "Correio Paulistano", de 09 de agosto, menciona a existência da 2ª escola mista urbana em Presidente Bernardes;

- **1929**: de acordo com o Mapa de movimento das Escolas Reunidas de Presidente Bernardes (1931), em 24 de agosto de 1929 foram instaladas as "Escolas Reunidas Urbanas".

Como é possível notar, as escolas foram se ampliando ano após ano, até se tornarem Escolas Reunidas, no final da década de 1920. Com o acréscimo de estudantes, em novembro de 1931 as Escolas Reunidas já contabilizavam a matrícula de 304 crianças (140 meninos e 164 meninas) (SÃO PAULO, 1931), cumprindo, portanto, os requisitos legais para se converter em grupo escolar.

Isto porque, o decreto n. 5335, de 07 de janeiro de 1932, assinado pelo Coronel Manoel Rabello, Interventor Federal no Estado de São Paulo, reorganizava a instrução pública e dava outras providências. O Artigo 8º do referido decreto fornece respaldo legal para a transformação das Escolas Reunidas de Presidente Bernardes em grupo escolar, uma vez que determina que um estabelecimento de ensino deveria ter o mínimo de 4 a 7 classes para obter a denominação de grupo escolar. Além disso, os Artigos 11 ("Os estabelecimentos com três classes agrupadas continuam a denominar-se 'escolas reunidas', cabendo a direção, cumulativamente, a um dos professores em exercício") e 13 ("O numero de alunos de cada classe de grupo escolar e de escolas reunidas é fixado num mínimo de 36, não podendo estabelecimento algum desse gênero ter mais de duas classes com matricula Inferior àquela e nenhuma inferior a 30"), também referiam-se à elementos que as Escolas Reunidas de Presidente Bernardes já possuíam.

Deste modo, no dia 31 de janeiro de 1932, o jornal "A Gazeta", de Presidente Bernardes, noticiou a criação do grupo escolar local:

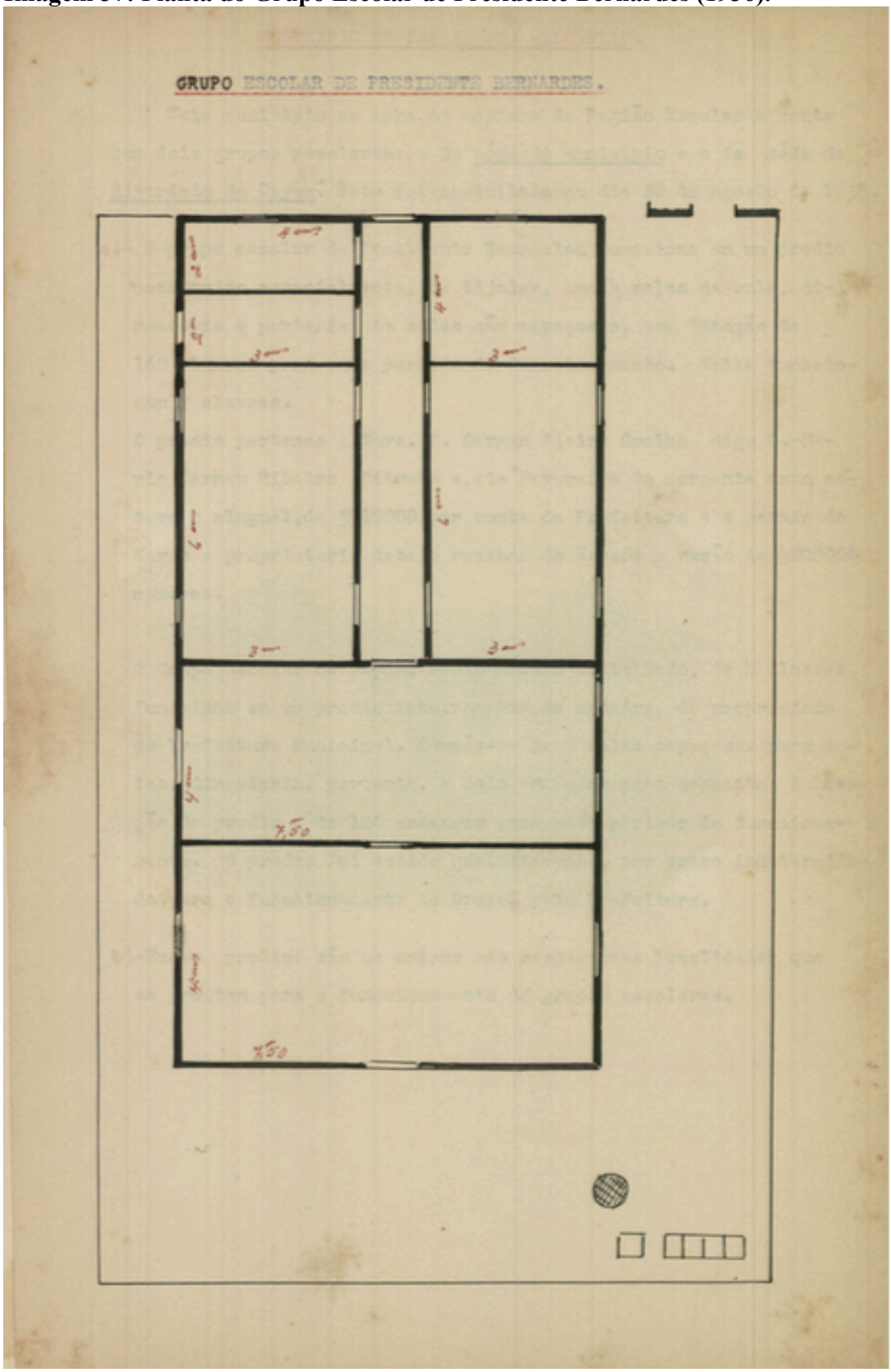
> De accordo com o decreto do dia 7 do corrente, foram elevadas à categoria de Grupo Escolar, as escolas Reunidas locaes.
> Nesse sentido, recebemos um attencioso officio do professor Snr. Mario de Barros cujo officio agradecemos. (SILVEIRA; JARDIM, 1932, p. 2).

Como havia antecipado o professor Mario de Barros, diretor das Escolas Reunidas, o Grupo Escolar seria criado, com base no decreto n. 5335. A instalação do Grupo se deu em 01 de março de 1932, sendo um grupo de 2ª ordem. De acordo com o Mapa de Movimento do Grupo Escolar (1932), a instituição possuía 4 salas de aula, sendo quatro docentes as/os responsáveis por estas (Arlinda Gonzalez, Alice Nair de Albuquerque, Maria Ignez Bonatto Cepellos e Mario Barros), e com 208 crianças (115 meninos e 93 meninas) matriculadas.

**Imagem 30: Prédio do Grupo Escolar de Presidente Bernardes (1936**).

Fonte: Relatório do Diretor Regional do Ensino (1936).

**Imagem 37: Planta do Grupo Escolar de Presidente Bernardes (1936).**




Fonte: Relatório do Diretor Regional do Ensino (1936).

Segue abaixo o quadro com a matrícula no grupo entre os anos de 1933 e 1960:

**Quadro 4: Matrículas no Grupo Escolar de Presidente Bernardes (1933-1960).**

| Matrículas no Grupo Escolar de Presidente Bernardes | | | |
|---|---|---|---|
| **Ano** | **Masculinas** | **Femininas** | **Total** |
| **1933** | 93 | 74 | 167 |
| **1934** | 111 | 88 | 199 |
| **1935** | 91 | 83 | 174 |
| **1936** | 167 | 147 | 314 |
| **1937** | 193 | 166 | 359 |
| **1938** | 180 | 163 | 343 |
| **1939** | 212 | 162 | 374 |
| **1940** | 222 | 179 | 401 |
| **1941** | 213 | 150 | 363 |
| **1942** | 220 | 149 | 369 |
| **1943** | 226 | 222 | 454 |
| **1944** | 213 | 194 | 407 |
| **1945** | 269 | 181 | 450 |
| **1946** | 287 | 196 | 483 |
| **1947** | 267 | 230 | 497 |
| **1948** | 265 | 222 | 487 |
| **1949** | 323 | 299 | 622 |
| **1950** | 510 | 388 | 898 |
| **1951** | 565 | 428 | 993 |
| **1952** | 572 | 439 | 1011 |
| **1953** | 506 | 441 | 947 |
| **1954** | 467 | 433 | 900 |
| **1955** | 591 | 527 | 1118 |
| **1956** | 609 | 524 | 1133 |
| **1957** | 518 | 443 | 961 |
| **1958** | 517 | 442 | 959 |
| **1959** | 658 | 526 | 1154 |
| **1960** | 535 | 482 | 1017 |

Fonte: Mapas de Movimento do Grupo Escolar (1932-1960); Livro de Termos de Exames (1949-1960).

Logo após a instalação do grupo escolar, ocorreu uma mobilização em meio à população bernardense no sentido de influir na escolha do diretor da instituição. Foi enviado um memorial à Sud Menucci, diretor geral da instrução do Estado de São Paulo, pelos pais dos/das educandos/as requisitando que o professor Mario de Barros fosse nomeado diretor do nascente grupo escolar, em função do trabalho que havia executado nas Escolas Reunidas. A esse memorial somou-se um artigo publicado no jornal "A Gazeta", em 6 março de 1932, no qual os editores tecem comentários elogiosos sobre o trabalho do referido professor:

> Mario de Barros, para que bem avaliado fique o trabalho extraordinário daquelle educador nesta terra é bastante que afirmemos que se hoje aqui se tem grupo escolar, deve-se tão somente a Mario de Barros, porque foi ele que, dando uma nova organisação às Escolas Reunidas, conseguiu a confiança de todos, resultando com isso um grande pedido de matriculas, e a consequente creação de classes. A Gazeta aplaude a representação feita, manifesta a sua solidariedade, e faz também o mesmo pedido ao Dr. Sud Menucci, que nomaeando o prof. Mario de Barros para Director do Grupo Escolar, pratica um acto de justiça que honra S. S. e que é um bem para Presidente Bernardes. (SILVEIRA; JARDIM, 1932a, p. 2).

Entretanto, essa solicitação da população não foi aceita, haja vista que em 27 de fevereiro de 1932, o professor Edesio de Toledo Castanho[90] já havia sido nomeado diretor do Grupo Escolar de Presidente Bernardes, assumindo o cargo logo no primeiro dia de funcionamento da instituição, 01/03/1932.

Segue abaixo um quadro com todos os professores que ocuparam o cargo de diretor entre 1932 e 1960, período recortado para esta pesquisa:

[90] Além de ter sido o primeiro diretor do grupo escolar, Edesio de Toledo Castanho também foi um dos pioneiros da imprensa bernardense. Assim como ocorreu em Presidente Venceslau, em Presidente Bernardes alguns hebdomadários eram comandados por professores, como era o caso do jornal "O Município", que circulou na década de 1930, sendo Manoel A. de Oliveira seu proprietário e o professor Edesio de Toledo Castanho, o redator.

**Quadro 5: Diretores do Grupo Escolar de Presidente Bernardes (1933-1960).**

| Diretores/as do Grupo Escolar de Presidente Bernardes | | |
|---|---|---|
| | **Docentes que ocuparam o cargo** | **Período** |
| **1** | Edesio de Toledo Castanho | 1932-1935 |
| **2** | Augusto Manuel da Silva Miranda | 1935-1936 |
| **3** | Camillo Golfieri (substituto) | 1936 |
| **4** | Alípio de Oliveira e Silva | 1936-1941 |
| **5** | Lydia de Oliveira Godoy (substituta) | 1941-1942 |
| **6** | José Olyntho Piedade | 1942-1944 |
| **7** | Agnello Speridião Júnior | 1945-1950 |
| **8** | Juvenal de Campos (comissionado) | 1950-1951 |
| **9** | Idelfonso Guimarães Figueira | 1951-1953 |
| **10** | Wilson Hudson Pinto | 1954-1956 |
| **11** | José Barbosa | 1957-1958 |
| **12** | Antonio de Arruda Stepp | 1959 |
| **13** | Ari Geraldo G. Guimarães | 1959 |
| **14** | Adair Rodrigues Alves | 1960 |
| **15** | Jayme Avanço | 1960/1969-1976 |

Fonte: Mapas de Movimento do Grupo Escolar (1932-1960).

Apesar de ter sido criado o grupo escolar, o mesmo não havia sido instalado em uma edificação especialmente construída para abrigar uma instituição escolar, fazendo com que não apresentasse, desde o início de suas atividades, as condições básicas para as crianças e as/os docentes. Na edição de 29/05/1932 de "A Gazeta", em artigo sobre o problema sanitário que afetava Presidente Bernardes, os articulistas lembram que "no próprio Grupo Escolar, contrariando o espírito do Decreto 3876, não ha fossa, são duas latrinas para perto de 250 creanças, embora o citado Decreto determine no artigo 380 uma para cada grupo de 20 alumnos!" (SILVEIRA; JARDIM, 1932, p. 1).

Em relação aos banheiros do primeiro prédio do grupo escolar, Terezinha Strazzer Tanus, que frequentou a instituição entre 1936 e 1939, forneceu seu relato: "Naquele tempo era assim: eles pegavam um caixãozinho, e faziam um buraco em cima e colocava em cima do outro buraco que havia sido feito ali no chão". (TANUS, 2013).

Uma outra peculiaridade apontada em relação às instalações do primeiro prédio do grupo escolar, foi a forma como o arranjo das salas foi procedido:

> Era todo de madeira, era comprido e ocupava a metade do quarteirão. Tanto é que não tinha portas em cada sala, se você estudasse na 4ª série, teria que atravessar todas as classes no meio. Não tinha uma entrada para 4ª série, para 3ª, para a 2ª e para a 1ª, entrava-se no começo do prédio e atravessava-se todas as classes. Era tão pobre e precário que tinha que atravessar as classes.
> Quem entrasse mais tarde teria que atravessar todas as classes. (AOSHI, 2013).

No Quadro 4 é possível perceber um aumento do número de matrículas a partir do ano de 1936. Isto se deve ao fato de o grupo ter desdobrado[91] o seu horário de funcionamento, deste modo, mesmo possuindo apenas 4 salas de aula, a instituição passou a ter 7 classes, que eram divididas em dois turnos: o primeiro, das 8h às 12h; e o segundo das 12h30 às 16h30.

Isto sem dúvida impactava no prédio que era alugado e que, portanto, não atendia aos requisitos mínimos para abrigar uma escola primária graduada. Aliado à precariedade material, havia ainda um outro elemento que denotava um relativo abandono do Estado em relação aos grupos escolares da região da Alta Sorocabana: a falta de verbas. Esse era um problema que atingia diretamente as/os docentes e funcionários/as do Grupo Escolar de Presidente Bernardes, que iniciaram o ano de 1936 sem salários, conforme noticiou a Folha da Manhã, na edição de 19 de abril:

> Desde janeiro que os professores do Grupo Escolar local não recebem vencimentos. Assim é que em data de 14 do corrente mez, daquelle estabelecimento de ensino officiaram ao Secretário da Educação e Saúde Pública, pedido providências sobre o atraso na ordem de transferência do pagamento, que antes da creação de nosso município era effectuado pela Collectoria Estadual da vizinha comarca de Presidente Prudente. (FOLHA DA MANHÃ, 1936, p. 20).

Entretanto, a reclamação procedida pelas/pelos professoras/es não obteve êxito, porque um mês após o envio do ofício, a situação permaneceu inalterada. Desta feita, em 22

[91] O desdobramento do período de funcionamento impactava diretamente na estrutura improvisada do prédio que abrigava o grupo escolar. Com o aumento das matrículas, a administração do grupo passou a reclamar melhorias básicas para atender às crianças, principalmente em relação às características térmicas da região: "O Grupo Escolar local, que este anno está funccionando em dois periodos, não possue ainda um 'galpão', onde possa abrigar as pobres crianças nos dias de calor causticante ou nos dias chuvosos". (FOLHA DA MANHÃ, 1936, p. 15).

de maio as/os docentes se viram obrigadas/os a reiterar a solicitação para que o atraso de quatro meses em seus vencimentos fosse resolvido:

> Não tendo ainda o sr. collector estadual local recebido as ordens de effectuar pagamentos aos professores e demais funccionarios do Grupo Escolar desta cidade, estes, desde janeiro, não recebem seus vencimentos.
> Em vista dessa morosidade, aquelles servidores do Estado, em data de hoje, encaminharam um outro requerimento, no qual solicitam dos poderes competentes, providencias urgentes a tal respeito.
> Seria, no entanto, de justiça, que as altas autoridades do Estado voltassem a sua attenção para o "caso", removendo essa falta. (FOLHA DA MANHÃ, 1936, p. 13).

Ademais, a falta de verbas fazia com que o Estado também não cumprisse com os deveres contratuais que havia firmado com a locatária do prédio, repetindo a situação que o corpo docente e os/as funcionários/as do grupo estavam atravessando:

> THESOURO DO ESTADO – Tambem em data de 11 deste mez, a proprietária do predio onde funcciona o Grupo Escolar local, enviou ao Thesouro do Estado o seguinte requerimento:
> "Exmo. sr. director geral do Thesouro do Estado de S. Paulo:
> Maria Izabel de Castro, proprietaria do predio onde funcciona o Grupo Escolar de Presidente Bernardes, pede, mui respeitosamente a v. exa. ordenar á Collectoria Estadual de Presidente Bernardes, fazer-lhe o pagamento desde janeiro do corrente anno, na razão de 300$000 mensaes, que era pago pela Collectoria Estadual de Presidente Prudente, no anno de 1935. Sendo esse aluguel a sua unica renda, confia em vossa providencia". (FOLHA DA MANHÃ, 1936, p. 13).

Aparentemente, depois do segundo ofício remetido pelos/pelas professores/as, a situação foi resolvida, uma vez que nos arquivos coletados não constam mais reclamações acerca de atrasos da remuneração. Contudo, já completava um semestre que o aluguel não era pago, fato que obrigou a senhora Maria Izabel de Castro, proprietária do imóvel, a requerer o dinheiro, conforme noticiou o jornal "Folha da Manhã", em 21 de junho:

> Em virtude do sr. colector estadual local não ter ainda recebido ordens para effectuar os pagamentos de aluguel do prédio onde funcciona o Grupo Escolar desta cidade, cujo pagamento não é effectuado desde primeiro do anno, e á vista dessa demora, a proprietária daquelle prédio, sra. d. Maria Izabel de Castro, endereçou, hoje, um pedido de providências ao sr. governador do Estado. (FOLHA DA MANHÃ, 1936, p. 26).

Tendo em vista esse recorrente problema de atraso no pagamento dos aluguéis e a situação decadente do prédio, em 23 de dezembro o então governador do Estado de São

Paulo, Armando Salles de Oliveira, promulgou a lei n. 2.772, que determinava em seu Artigo 1º: "Fica o Poder Executivo autorizado a adquirir, por doação das Prefeituras de Quota e Presidente Bernardes, terrenos destinados á construcção de edificios para grupos escolares na séde de cada um desses municipios".

A precariedade das instalações nas quais o grupo escolar funcionava, também foi observada no Relatório da Inspetoria Sanitária de Presidente Prudente, redigido pelo Inspetor Sanitário Dr. Alfredo Zagottis e apresentado ao Delegado Regional do Ensino, Victor Miguel Romano:

> O município de Presidente Bernardes só possue um grupo escolar installado em um prédio que foi adaptado, porem é um dos peores da Região. É de taboas velhas, anti pedagogico e sem as necessarias condições de hygiene. Possue 4 salas sendo duas acanhadas e sua lotação é de 130 alumnos para cada periodo. Nelle funccionam 4 classes, em um periodo, e as outras trez ainda não estão organizadas.
> É alugado a 330$000 mensaes, sem contrato, e pertence ao Snr. José Martins de Castro.
> Ha terreno para a construção de um predio proprio. (RELATÓRIO..., Presidente Prudente, 1935, p. 105).

Mesmo existindo uma lei que autorizava o poder executivo a adquirir um terreno para a construção de um grupo escolar no município, e com a indicação da existência de um local para a execução da obra, esta não ocorreu. Ao invés de o Estado construir um prédio para o grupo, foi a iniciativa particular que se antecipou e erigiu uma edificação para a instituição, pois percebeu na situação de provisoriedade e improviso que vigorava desde 1932, uma boa oportunidade de lucros.

> Dentro de pouco tempo passará a funccionar o Grupo Escolar desta cidade, no novo prédio que acabaram de construir no largo da Matriz. Esse prédio foi construído com todos os requisitos da hygiene e moderna pedagogia pelos srs. irmãos Bremer, constructores licenciados. (FOLHA DA MANHÃ, 1937, p. 15).

Deste modo, tendo em vista o cenário exposto pelo diretor regional do ensino, e com o paulatino aumento no número de matrículas, em 22 de março de 1938 o grupo muda-se do prédio que alugava na rua Olympia Montenegro, para outra edificação particular na Praça da Liberdade, nº 125, em frente à igreja matriz.

**Imagem 32: Segundo prédio alugado para o Grupo Escolar de Presidente Bernardes (1949).**

Fonte: https://www.facebook.com/photo.php?fbid=622120751185754&set=gm.339270632877901&type=1&theater.

Contudo, a situação não parecia ter se alterado significativamente, porquanto o prédio não apresentava uma estrutura muito melhor fazendo com que o número de classes fosse reduzido de 7 para 4, além de o valor do aluguel ser o dobro (600$000) e o contrato ter a duração de apenas 5 anos[92]. No ano seguinte, devido à grande procura por vagas o grupo, o Mapa de Movimento do Grupo Escolar, Escolas Isoladas Estaduais e Municipais de Presidente Bernardes (1939) indica que a instituição passou a atender com 8 classes, passando, portanto, da 4ª para a 3ª categoria[93].

Miguel Omar Barreto, delegado regional do ensino da Região de Presidente Prudente, em seu relatório anual referente a 1940, exibia algumas características locais que contribuíam

[92] Conforme o Decreto n. 9.038, de 16 de março de 1938: "O DOUTOR JOSÉ JOAQUIM CARDOZO DE MELLO NETO, Interventor Federal no Estado de São Paulo, de accordo com o disposto no Decreto n. 5.427, de 5 de março de 1932, resolve approvar o contracto celebrado na Secretaria de Estado da Educação e Saude Publica, para arrendamento ao Governo do Estado, pelo prazo de (5) cinco annos, mediante alugueres de (600$000) seissentos mil réis mensaes, o immovel situado em Presidente Bernardes, propriedade do sr. Oscar Hermanny, destinado a continuação do funccionamento do Grupo Escolar local."

[93] Essa classificação obedecia ao que determinava o Código de Educação do Estado de São Paulo (1933), em seu Artigo nº 270: "Para o efeito da carreira e dos vencimentos do diretor, os grupos escolares se classificam nas quatro categorias seguintes: a) de 4ª categoria, os de 4 a 7 classes; b) de 3ª categoria, os de 8 a 19 classes; c) de 2ª categoria, os de 20 a 39 classes; d) de 1ª categoria, os de 40 ou mais classes".

para a precariedade não somente das edificações das quais se serviam os grupos escolares e escolas reunidas, mas de todos os prédios dos municípios que compunham a sua Região Escolar:

> A falta de estrada de rodagem e a distancia dos centros povoados, a falta de tecnicos e operarios, dificultam a construção, com todas as condições higienico-pedagogica.
> Raras são as casas construidas de tijolos, por ser esse material escasso nesta zona. São feitas de taboas, não possuindo agua encanada nem outros requisitos que se encontram em escolas das zonas vélhas. (RELATÓRIO..., 1941, p. 27).

No ano de 1943, observa-se um acréscimo no número de matrículas, isto porque o grupo passou a contar com 10 classes para atender à demanda. Desta forma, em 24 de fevereiro de 1945, o município solicitou novamente às autoridades estaduais verbas para a construção de um grupo escolar para a cidade:

> O Prefeito, Sr. Alfredo Westin Junior, solicitou providências para que fosse iniciada a construção do grupo escolar [...]. O Sr. Fernando Costa prometeu atender aos pedidos que lhe foram formulados, determinando providências nesse sentido. (O ESTADO DE S. PAULO, 1945, p. 7).

No ano de 1950, visando atender ao crescente número de crianças que buscavam a educação escolarizada, o grupo tresdobrou o seu turno. Como isso, a instituição passou a ter 21 classes, 7 em cada um dos três períodos (1º período: das 8h00 às 11h00; 2º período: das 11h15 às 14h15; 3º período: das 14h30 às 17h30).

Conforme indica o Quadro 4, as matrículas se ampliaram a partir da década de 1950. O aumento pode ser auferido quando se contrastam os dados: entre 1932 e 1939 o grupo recebeu 2.138 matrículas (média de 267,25 por ano); entre 1940 e 1949, 4.533 crianças se matricularam no grupo (média de 453,3 educandos/as); e, finalmente, entre 1950 e 1960, houve um salto quantitativo, verificando-se a matrícula de 11.091 estudantes (média de 1.088 crianças por ano).

Com o tresdobramento do turno e a patente ampliação do atendimento no grupo, a pequena estrutura do prédio não seria mais suficiente. Aoshi (2013), em sua entrevista, afirma que no princípio o prédio possuía cerca de quatro salas de aula, mas que depois foram construídas outras mais – não afirmando, contudo, a quantidade. Já a professora Maria A. de L. Olyveira (2013), relatou que apenas "[...] fizeram uma sala de tábuas, e se às vezes

precisasse tinha essa sala". Ilustrando os dois relatos, a foto abaixo, que data de 1950, exibe uma edificação anexa ao prédio no qual funcionava o grupo escolar:

**Imagem 33: Anexo do grupo escolar de Presidente Bernardes (1950).**

Fonte: Arquivo da "E.E. Alfredo Westin Junior".

Todavia, apesar de terem sido construído salas anexas, o prédio continuava possuindo a mesma estrutura que abrigara o grupo em 1938. Os 15 anos de utilização diária de uma edificação que não havia sido planejada para a finalidade educacional, aliada ao acréscimo de matrículas após o tresdobramento, fez com que o prédio desse sinais claros de degradação. Nesse sentido, o Mapa de Movimento do Grupo Escolar "Alfredo Westin Junior" (1953), relata no histórico de ocorrências do mês de fevereiro a seguinte informação: "Suspensão das aulas. Motivado por falta de segurança do prédio onde funciona o Grupo, com ordem superior, conforme of. nº 27 da Deleg. Reg. do Ensino as aulas foram suspensas a partir de 18 do corrente". (SÃO PAULO, 1953).

No mês seguinte, o problema persistiu: "Expediente suspenso motivado pela falta de segurança do prédio, onde funciona o Grupo, o mesmo teve o seu expediente suspenso de 1 a 13/3, não havendo aula nesse período, voltando a funcionar de 14/3 em diversas salas espalhadas pela cidade". (SÃO PAULO, 1953).

A interdição do prédio também foi noticiada em âmbito estadual, uma vez que no dia 12 de março de 1953, uma nota intitulada *O funcionamento do Grupo Escolar de Presidente Bernardes*, foi publicada no jornal "O Estado de S. Paulo":

> Para o prosseguimento, a título precário, das aulas do Grupo Escolar Alfredo Westin Junior, cujo prédio não está oferecendo segurança, foram cedidas às autoridades diversas salas de particulares, inclusive do Hospital de Presidente Bernardes em construção.
> Assim não ficará paralisado o ensino nesta cidade enquanto o prédio interditado estiver em reforma. (O ESTADO DE S. PAULO, 1953, p. 10).

Corroborando as informações, a professora Maria de Lourdes Fontana Pardo, recordou do fato, indicando algumas instituições que cederam salas para que as aulas do grupo escolar pudessem prosseguir.

> Inclusive tem hoje aquele salão paroquial, que na época era o educandário Santa Maria, e algumas classes [do grupo escolar] foram funcionar lá. O SESI corte e costura e o SESI educação de adultos, onde eu também lecionei, foram cedidos [para o grupo] porque aqui não tinha mais condições. Eu dava aula de educação de adultos, então passou para lá porque aqui não tinha mais condições. (PARDO, 2013, acréscimos nossos).

Após uma rápida reforma, o prédio voltou a receber as salas do grupo escolar. E, apesar de não oferecer toda a estrutura necessária, a instituição ainda recebia as transferências de algumas classes de outros grupos, como ocorreu em agosto de 1955:

> Por decreto de 19, publicado a 21/8/955, foram transferidas por necessidade do ensino: uma classe vaga do G.E do Patrimônio São Geraldo, em Álvares Machado, de 2º estágio e uma classe vaga, também vaga do G.E de Emilianópolis, de igual estágio, em Pres. Bernardes, para o Grupo Escolar "Alfredo Westin Junior, de 2º estágio, em Pres. Bernardes."
> Estas novas classes, começaram a funcionar, nos dias: uma a 25 e outra a 23/8/55, constituindo respectivamente as classes: 1º ano mista e 1º ano misto. (SÃO PAULO, 1955).

Assim, o local que não oferecia as condições básicas de funcionamento, e que inclusive já havia exibido sinais de falta de segurança, agora recebia mais classes, adensando ainda mais o problema. A partir desse ano inclusive, o grupo escolar passou a ter 9 classes em cada um dos três turnos em que funcionava, contando, portanto, com o trabalho de 27 docentes (sendo 26 professoras e 1 professor).

E a elevação da matrícula a partir de 1955 poderia ter sido maior se o grupo oferecesse a estrutura necessária. O jornalista Benedito de Olyveira, marido da professora Maria Apparecida Lotto de Olyveira, escreveu um artigo para o jornal "O Estado de S. Paulo", relatando o problema da falta de vagas nas instituições escolares de Presidente Bernardes. Inicia seu texto informando logo no subtítulo que "mais de quatrocentas crianças não conseguiram matrícula nas escolas primárias daquela localidade", além de ressaltar a situação precária da maioria das instituições de ensino, que se não fosse pelo "[...] auxílio municipal para a conservação dos predios, alguns já teriam sido abandonados". (OLYVEIRA, 1955, p. 1).

Em seguida, Olyveira (1955, p. 1) descreve a situação dos grupos escolares existentes nos distritos de Presidente Bernardes, afirmando que todos "possuem instalações sanitárias deficientes (fossas negras) que constituem perigo para os alunos e para os próprios professores". Na sequência, passa a relatar pormenorizadamente o estado em se encontrava o Grupo Escolar "Alfredo Westin Junior":

> Este é o único estabelecimento de ensino da cidade de Presidente Bernardes. Funciona com 25 classes em 9 salas de aula. O corpo principal do estabelecimento construido em alvenaria de tijolos, possui 4 salas de aula. As restantes são de madeira, 2 já antigas e acanhadas e 3 de construção recente. As instalações foram construídas pela Prefeitura Municipal. No corrente ano ficaram sem matrícula 230 crianças por falta de acomodações. A secretaria da Educação não atendeu ao pedido de criação de novas classes e as crianças não puderam ser matriculadas.
> [...]
> No grupo escolar da cidade, as crianças não recebem nenhuma assistência médica, dentária, ou sopa escolar. A caixa escolar apenas fornece material escolar e uniforme aos alunos pobres.
> Das dependências de madeira construídas para atender, a título precário, o aumento de alunos, a mais velha foi construída pela Prefeitura Municipal e a mais nova com auxílio do povo e da Prefeitura.
> Não há falta de professores. O estado geral de conservação do estabelecimento não é bom, e segundo informações obtidas, suas condições atuais são antipedagógicas. (OLYVEIRA, 1955, p. 1).

Benedito de Olyveira revela ainda um imbróglio que existiu em torno de um terreno que fora doado para a construção do grupo escolar, no ano anterior, mas que não pode ser aproveitado.

> Cumpre, entretanto, assinalar que a situação precária do grupo escolar de Presidente Bernardes não se originou totalmente de falta de atenção do governo do Estado. O processo para a construção de predio novo há muito tempo se encontra na Secretaria da Educação para ser ultimado. Esta

> providencia depende unicamente da doação do terreno, o que até agora não foi feito. O terreno oferecido para esse fim, e que chegou mesmo a ser desapropriado pelo governo do Estado – decreto nº 23.089, de 2/2/54 – está localizado fora da cidade, em local não servido por nenhum melhoramento (agua, esgoto, luz e calçamento) e, atualmente, devido ao falecimento de seu proprietário, a escritura de compra e venda ficará na dependência do inventário dos bens deixados por ele. Assim sendo, deve o município encontrar outro terreno que se preste à construção do grupo escolar e atenda às exigências do fim a que se destina. (OLYVEIRA, 1955, p. 1).

Conforme apontado pelo jornalista[94], e mencionado anteriormente, existiram algumas tentativas de se encontrar um terreno para a construção de uma edificação adequada à finalidade educativa do grupo escolar. Não tendo obtido êxito em utilizar o terreno citado por Olyveira (1955), a municipalidade e o Estado tentaram firmar outro acordo para a construção do edifício para o grupo, em 22 janeiro de 1957: "em sua reunião ontem, a Câmara Municipal aprovou o projeto de lei que autoriza a Prefeitura a dar ao Instituto de Previdência do Estado um terreno para a construção do prédio do grupo escolar". (O ESTADO DE S. PAULO, 1957, p. 17).

Em 20 de fevereiro de 1957, uma nota informava que "causou impressão favorável, na cidade, a inclusão, no plano de construções do D.O.P., para o corrente ano, do Grupo Escolar "Alfredo Westin Junior" [...]" (O ESTADO DE S. PAULO, 1957, p. 10). Mas foi somente no final do ano, que o governador Jânio Quadros promulgou o decreto n. 30.096, autorizando a desapropriação do terreno para a construção do prédio:

> Artigo 1º - Fica declarada de utilidade pública, a fim de ser desapropriada pela Fazenda do Estado, por via amigável ou judicial, uma área de terreno de forma irregular, com 6.871,10 m2 (seis mil, oitocentos e setenta, e um metros e dez decímetros quadrados), situada no distrito município e comarca de Presidente Bernardes, necessária a instalação do Grupo Escolar "Alfredo Westin Junior", que consta pertencer a Labib Tuma, medindo 92.60 ms. de frente para a Av. Brasil, confrontando de um dos lados onde mede 83,00 ms., com quem de direito, do outro, em linha quebrada numa extensão de 51,50 ms. e 43,00 ms., com uma rua sem nome e, nos fundos, onde mede 56,10 ms. com a Rua Nilo Peçanha, medidas essas constantes da planta

[94] O decreto n. 23.089, a que Benedito de Olyveira se refere, descreve em seus dois primeiros artigos a localização do terreno onde deveria ser construído o grupo escolar bem como a urgência com a qual o processo deveria ser conduzido: "Artigo 1º - Fica declarada de utilidade pública, a fim de ser desapropriada pela Fazenda do Estado, por via amigável ou judicial, uma área de terreno com 6.400,00 $m^2$ (seis mil e quatrocentos metros quadrados) de forma regular quadrilátera, situada no distrito, município e comarca de Presidente Bernardes, necessária à construção de prédio destinado ao Grupo Escolar que consta pertencer a Arthur Ramos e Silva Junior, medindo 80,00 m cada lado, compreendendo o quarteirão formado pelas ruas 3 e 4 e avenidas Princesa Izabel e Central, medidas essas constantes da planta n A-21.192, anexa ao Processo n. 14.188, do Departamento Jurídico do Estado.
Artigo 2º - A desapropriação de que trata o artigo anterior é declarada de natureza urgente, para os efeitos do artigo 15 do Decreto-lei Federal n. 3.365, de 21 de junho de 1941".

> número D-23.940 anexa ao processo n. 1 8.835-57, do Departamento Jurídico do Estado
> Artigo 2º - A desapropriação de que trata o artigo anterior é declarada de natureza urgente, para os efeitos do artigo 15 do Decreto-Lei Federal n. 3 .365, de 21 de junho de 1941, alterado pela Lei n. 2.786, de 21 de maio de 1956.
> Artigo 3º - As despesas com a execução do presente decreto correrão por conta da verba n. 2 87.8.80.2.28.280 - Próprios do Estado. (SÃO PAULO, 1957a, p. 12-13)

Entretanto, a história parecia se repetir e esse novo terreno também não pode ser aproveitado. No final do ano seguinte, Jânio Quadros decretou a retrocessão[95] do terreno ao seu proprietário e determinou que uma nova desapropriação fosse executada para servir à construção do grupo, de acordo com o decreto nº 33.562:

> Artigo 1º - Fica declarada de utilidade publica, a fim de ser desapropriada pela Fazenda do Estado, por via amigavel ou judicial, uma area de terreno de forma irregular, com 6.419,00 m2 (seis mil, quatrocentos e dezenove metros quadrados), situado no distrito, município e comarca de Presidente Bernardes, necessária à instalação do Grupo Escolar "Alfredo Westim Junior", que consta pertencer à Maria Alice Ramos e Silva e outros, medindo .. 82,00 ms. de frente para a Avenida Primavera, confrontando, por um dos lados, onde mede 89,00 ms., com a Rua n. 1, pelo outro, onde mede 74,00 ms., com a Rua n. 2 e, pelos fundos, onde mede 80,00 ms., com a Travessa Ramos medidas essas constantes da planta C-25.592, anexa ao processo n. 18.981-58, do Departamento Jurídico do Estado.
> Artigo 2º - As despesas com a execução do presente decreto correrão por conta da verba própria, consignada no orçamento vigente. (SÃO PAULO, 1958, p. 5).

Desde 1936 já se cogitava a doação de um terreno para o grupo escolar, contudo, como foi exibido, as/os docentes, estudantes e funcionários/as tiveram que aguardar, pelo menos, vinte e três anos até que o Estado conseguisse enfim definir um local e iniciar as obras da principal instituição de ensino do município. Somente depois de 1958 é que foi definido o local para a construção de um edifício que cumprisse com os requisitos mínimos exigidos para o funcionamento de um grupo escolar.

Após esse longo período vivido entre a precariedade de duas locações improvisadas, finalmente, em agosto de 1960, o Grupo Escolar “Alfredo Westin Junior” teve o seu prédio entregue, passando a contar com 12 salas nas quais funcionavam 24 classes:

---

[95] O decreto nº 33.563, de 02 de setembro de 1958 determina em seu Artigo 1º: “Fica a Fazenda do Estado autorizada a promover, nos têrmos do disposto no artigo 1.150 do Código Civil, a retrocessão ao domínio particular do imóvel situado no distrito, município e comarca de Presidente Bernardes, necessário à instalação do Grupo Escolar "Alfredo Westim Junior", declarado de utilidade pública pelo Decreto n. 30.096, de 12 de novembro de 1957 e desapropriado por escritura pública de 14 de novembro de 1957, lavrada nas Notas do 6.° Tabelião da Capital, livro 1.004, fls. 148, transcrita sob n. 751 do Registro de Imóveis daquela comarca”.

> Na década de 60 ficou pronto o prédio da Rua Arthur Hideiki Yanai, s/nº, Vila Ocidente e a escola se mudou. Eram professoras Izaira Calcedoni Strip, Nerva Gerbi Magrini, Vera Cruz, Maria de Lourdes Bacceli Luchesi, Rosa de Oliveira Silva Westin, Maria Thereza Camargo Rangel, Santa Santos Cruz, Maria de Lourdes Fontana Vivona, Aparecida Magrini, Nair Ismael, Aurimar Amaral, Therezinha de Jesus Franco, Thereza de Camargo Vieira, Maria Apparecida Lotto, Héloide Oliveira Rangel, Zuleika Denari de Oliveira, Lucille Elias, Alair de Moraes Cunha, Maria Glória Vianna Lorencette, Betty Elias Nicolau, Maria Aparecida Vianna Pontes, Nelly N. de Castro Avanço, Maria Aparecida Cecílio, Idalina Camargo Redondo, Jacy Terra Soares, Rosa Bechoate Manrique, Maria Ernestina Lacerda Rangel. (MEMORIAL, 2003, p. 4).

**Imagem 34: Prédio do Grupo Escolar "Alfredo Westin Junior".**

Fonte: Arquivo da "E.E. Alfredo Westin Junior".

**Imagem 35: Visão frontal do prédio do Grupo Escolar "Alfredo Westin Junior".**

Fonte: Arquivo da "E.E. Alfredo Westin Junior".

Como é possível notar nas imagens acima, o novo prédio do grupo escolar era bem amplo contendo, inclusive, dois pavimentos. Esse espaço extra foi motivo de alívio tanto para a administração da instituição, que enfim teria condições de atender adequadamente à demanda sempre crescente por matrículas, quanto para as docentes, que pela primeira vez poderiam desfrutar das instalações preconizadas para o exercício do magistério.

A professora Thereza de C. Vieira descreve o prédio como sendo "[...] um sobrado com classes em cima e classes embaixo, com gabinete dentário e cozinha no térreo. Tinha banheiro para professor". (VIEIRA, 2013). Maria A. L. de Olyveira (2013) afirmou que as docentes ficaram satisfeitas com as novas instalações do grupo, uma vez que no prédio antigo "as classes estavam cheias, lá [no prédio novo] pode dividir melhor. Um belo prédio!" (OLYVEIRA, 2013, acréscimos nossos). A docente relatou também que:

> Era lindo o prédio! Tinha bastante salas, tinha sala dos professores, tinha a diretoria, tinha o pátio muito grande. Era muito bonita! Eu me lembro que lecionava em uma sala embaixo [no piso térreo], porque eram crianças pequenas, por isso ficávamos embaixo. (OLYVEIRA, 2013, acréscimos nossos).

A professora Maria Aparecida de Lourdes Fontana Pardo viveu uma situação distinta das demais docentes, porque frequentou o grupo escolar de Presidente Bernardes como discente, entre os anos de 1942 e 1946, e depois lecionou na mesma instituição a partir do ano de 1960. Pardo, portanto, viveu as dificuldades de se estudar na estrutura improvisada para o grupo escolar e, depois de ter sido diplomada professora primária, passou a lecionar na mesma escola, mas em um prédio novo. A docente enfatiza que chegou a lecionar no prédio antigo por um curto período: "Eu só lecionei uns meses no prédio em frente à Igreja, tive uma

quarta-série e depois eu já me mudei lá para cima (referindo-se ao novo prédio)". (PARDO, 2013, acréscimos nossos). A docente rememorou também o processo de construção do prédio e o que a incomodava no mesmo:

> Lembro, o Labib Tuma foi o engenheiro, então ele aproveitava que o terreno era grande, ele poderia ter feito tudo térreo, mas ele aproveitava a planta de outros lugares e aquelas escadarias todas. Aquela escadaria que judia das pessoas, e que tem a perna quebrada tem que passar a sala para o outro lado, ou mudar o aluno, é um transtorno. Agora, o outro [prédio] que foi construído lá embaixo, onde é o atual Westin, aquele não [possui escadaria]. (PARDO, 2013, acréscimos nossos).

Apesar de não terem sido encontradas notícias sobre a inauguração do novo prédio, Pardo (2013) afirma que ocorreu uma solenidade: "Cantamos o hino nacional, as crianças recitaram, o prefeito e todas autoridades estavam lá. Naquele tempo o juiz, o promotor e o delegado moravam aqui. Hoje em dia não tem ninguém".

Ainda, de acordo com a professora a nova edificação contribuiu para que a demanda por vagas na escola primária graduada pudesse ser atendida. Ao comparar o período em que o grupo escolar funcionava em um prédio alugado com a sua instalação definitiva, a docente asseverou:

> [...] naquela época tinha gente que não conseguia entrar no Grupo, não conseguia vaga de jeito nenhum. Aí, depois que o Grupo mudou-se lá para cima [para o prédio novo] e ficou o outro aqui embaixo, aí acomodou todo mundo. [...] ele era bem grande e acomodou bem as classes. (PARDO, 2013, acréscimos nossos).

Assim, como fica evidente, as mudanças que o Grupo Escolar "Alfredo Westin Junior" sofreu ao se mudar para uma edificação construída especialmente para servir à finalidade educativa, respeitando os parâmetros higiênicos vigentes à época, significaram não apenas a possibilidade de atender a uma população em idade escolar que crescia ano a ano, mas representou também a primeira oportunidade que as docentes tiveram de trabalhar em um local adequado, sem o correr o risco de desabamentos ou interdições do prédio, como ocorrera no passado.

## 2.4. Síntese analítica

Como se pode notar nas páginas iniciais, a trajetória de formação dos municípios que compõem a franja pioneira do extremo oeste paulista, contou com a participação de diversos indivíduos. A imigração teve grande importância tanto na estruturação primária dos lugarejos, transformando-os nas cidades de Presidente Bernardes e Presidente Venceslau, quanto na formação política, econômica e cultural, influência que se refletiu na fundação das primeiras instituições públicas locais, como as escolas primárias graduadas.

Observando o processo de implantação e edificação dos prédios definitivos que abrigariam os grupos escolares de Presidente Venceslau e de Presidente Bernardes, é notável a semelhança entre a trajetória das duas instituições. Primeiramente, porque ambos são criados no mesmo ano (1932), portanto na mesma conjuntura política nacional, estadual e, em âmbito regional, estavam inseridas no processo de desenvolvimento da última franja pioneira de São Paulo. No que se refere ao âmbito educacional, as duas escolas primárias graduadas sofreram os impactos das mesmas normativas e das várias alterações ocorridas nas décadas de 1930, 1940 e 1950.

Em segundo lugar, é possível perceber que grande parte dos clamores para a construção de uma nova edificação, partia de membros externos aos grupos escolares, sejam dos editores dos jornais ou mesmo das autoridades do ensino. As docentes, que, em tese, seriam as principais interessadas em uma estrutura adequada para trabalharem, aparentemente não se manifestavam reivindicando as melhorias que eram urgentes.

À primeira vista, se for considerada somente a perspectiva apontada pelos documentos oficiais e pelos jornais da época – como seria do feitio de uma história de matriz tradicional –, a análise fatalmente indicaria que as professoras estavam alheias a um processo que lhes atingia diretamente. Entretanto, com a realização das entrevistas com as protagonistas do processo, por meio da História Oral, outros horizontes se descortinaram.

Alguns exemplos podem ser encontrados nos relatos das docentes, indicando a sua posição em relação aos problemas que lhes afetavam diretamente no tocante à educação, e também no que concerne à política nacional. Maura Estrela, ao ser questionada sobre a estrutura do prédio de madeira onde lecionava, indica que:

> [As crianças] não reclamavam [do prédio], nem nós, nem os pais, ninguém reclamava de nada. Nem os professores [reclamavam], parece que a gente não fazia nada! A gente sentia calor, nós tínhamos a sala dos professores, na hora do recreio nós íamos. Lá eram dois períodos, tinha recreio e tudo, então

> nós íamos tomar um cafezinho todas juntas na sala dos professores, a gente reclamava um pouquinho do calor mas não tinha jeito [...] (ESTRELA, 2013, acréscimos nossos).

Apesar da fala da professora admitir uma certa imobilidade de todos/as ("parece que a gente não fazia nada!"), a docente Wanda P. Morad, irmã de Maura, apresenta uma outra perspectiva que contribui para aclarar esse aparente conformismo. Ao ser questionada sobre o que as professoras pensavam sobre as instalações do grupo escolar enquanto este funcionava nas instalações de Associação Japonesa, Wanda afirmou que:

> Nem tocava no assunto. Escuta, antigamente não havia essa liberdade de expressão. O governo permitia? Não podia nem falar que ele pagava pouco, falávamos baixinho, quietinho, uma com a outra. Cortavam, passavam a tesoura em nós. O governo não ajudava a ninguém. Eu não gosto de aridez no governo, então a gente aguentava o Getúlio [Vargas], mas aguentava amargamente. (MORAD, 2013, acréscimos nossos).

Deste modo, é possível notar que a insatisfação estava presente, inclusive em relação aos salários, contudo, como havia um sentimento de falta liberdade, as professoras não manifestavam o seu descontentamento.

Outra hipótese para a aparente aceitação das condições precárias de trabalho pelas docentes, refere-se ao fato de estas estarem iniciando a sua carreira e, provavelmente, não se sentirem à vontade para externalizar qualquer sentimento de contrariedade em relação às instalações dos prédios. Ademais, como afirma a docente Maura, a maioria das residências do município também era construída com madeira.

Não se pode desconsiderar, outrossim, que as educadoras que forneceram seus relatos para a pesquisa haviam trabalhado pouco tempo nas instituições, portanto não viveram todo o processo de espera e de mudança. Isso ajuda a explicar o porquê de os editores dos jornais locais e de os inspetores de ensino protestarem reiteradamente contra as instalações provisórias dos prédios dos grupos, pois estes acompanhavam de perto a situação, desde o princípio.

Dentro desta perspectiva, é notável que as professoras que mais se sentiram incomodadas (não somente com a precariedade das instalações dos prédios) e que se manifestaram publicamente ou que entraram em embate dentro da própria instituição escolar, foram aquelas que estavam a mais tempo no magistério. Este foi o caso de Maria Augusta Monteiro, que iniciou a sua carreira em 1920, e que rivalizou com as autoridades municipais de Presidente Venceslau e com o diretor do grupo; de Arthuzina de Oliveira D'Incao, que iniciou a sua carreira em 1936, e que escreveu diversos artigos para os jornais locais; e de

Wanda Pereira Morad, que foi apontada como uma das líderes da greve no grupo escolar, na década de 1960[96].

Por fim, além conquista das novas edificações para os grupos escolares, um outro reflexo que marca as instituições escolares do Estado de São Paulo e que também se fez presente na região da Alta Sorocabana, foi a presença cada vez maior das mulheres ocupando os cargos docentes. Essa superioridade numérica feminina será abordada no capítulo 3, no qual trataremos mais detidamente da questão da história das mulheres no magistério.

[96] Esses e outros exemplos da ação das professoras serão discutidos nos capítulos 3 e 6.

# CAPÍTULO 3
# AS MULHERES E O MAGISTÉRIO

## 3.1. História das mulheres e formação de professoras no Brasil

Neste capítulo procuramos realizar uma discussão que articulasse uma História das Mulheres com a história do magistério feminino. Deste modo, o capítulo tem início com uma discussão macro acerca do processo de saída das mulheres da esfera doméstica enfatizando que o magistério foi uma de suas principais vias. Para isso, foi abordado, ainda que de forma breve, uma trajetória feminina no século XIX, momento em que as primeiras Escolas Normais são criadas e as mulheres começam a figurar no magistério. Contudo, é importante ressaltar que neste primeiro momento, o público que possui acesso à escolarização e que consegue ingressar na carreira docente é composto majoritariamente por mulheres brancas, provenientes das elites econômicas ou da pequena burguesia urbana.

Na sequência, abordamos a entrada de algumas jovens – que se tornariam docentes na região da Alta Sorocabana – no curso Normal e a sua formação, em articulação com a História das Mulheres no Brasil. Com isto, a pretensão foi escrever uma história da presença feminina no magistério, enfocando, para tal, a trajetória das professoras primárias da região pesquisada que, em sua maioria, realizaram sua formação nas chamadas zonas velhas do Estado (que dispunham de toda a estrutura necessária tanto para a sua formação quanto para a aplicação do que era ensinado nas Escolas Normais), e se depararam com o trabalho na franja pioneira, longe dos grandes centros populacionais, enfrentando tanto as dificuldades decorrentes da inexperiência profissional, quanto da precariedade do sertão.

Por fim, foi discutida a ampliação das perspectivas profissionais para as mulheres nos anos dourados, uma conquista alcançada principalmente pelo aumento de sua escolaridade. Apesar da força exercida pelas representações que ainda ligavam as mulheres à esfera doméstica, com a exaltação da figura da dona-de-casa, a presença feminina cada vez maior nas escolas, seja como discente ou como docente, proporcionou um avanço significativo no sentido de sua emancipação.

### 3.1.1. As mulheres e as professoras no Brasil Império: breve retrospecto

> *A mulher é a beleza. Muita meiguice, alguma fragilidade; pudor, timidez, hesitações, aspirações indecisas, não sei quantas curvas amáveis (em seus movimentos, bem como em suas formas), eis a graça, a beleza. É exatamente o inverso da linha de precisão e justiça, que é a rota da vida masculina.* (MICHELET, 1925, p. 165).

Com a chegada do século XIX e as mudanças que ocorriam no mundo e que vagarosamente chegavam ao Brasil, como a tímida urbanização e o capitalismo, o país sentiria as mudanças, principalmente após a fuga da Corte portuguesa que veio a se fixar na sua maior colônia.

> Felizmente, com a vinda da Família Real para o Brasil, com D. João VI, modificou-se a situação cultural do país e, particularmente, a concepção e a oferta de ensino para mulheres. [...] As ideias liberais que começaram a circular no período levaram, após a Independência, que se criasse o ensino Primário e o Secundário (Ato Adicional de 1834 e Reforma Couto Ferraz, de 1854). Durante o período do Império Brasileiro, as mulheres começaram, paulatinamente, a ter acesso à instrução das primeiras letras, mas eram desobrigadas de cursarem o ensino secundário, visto que o mesmo tinha a função propedêutica de preparar o gênero masculino para o ensino superior. (RIBEIRO, 2007, p. 23).

É necessário ter-se em mente que a distância entre dois dos mais importantes marcos da história brasileira – a data de chegada dos portugueses ao Brasil (1500) e a independência em relação à metrópole portuguesa (1822) – é muito grande, e que nesses mais de 300 anos várias pessoas imigraram, nasceram, viveram, morreram, deram origem a famílias e constituíram elites. Quando a família real portuguesa chega ao Brasil em 1808, essas elites que possuíam seus interesses locais por poder político viram no empenho modernizador da Corte uma nova possibilidade de ascensão não só política, mas também econômica. (PRADO JR., 1994). Esta é uma das maneiras pelas quais a Independência pode ser compreendida, como uma forma da elite colonial estreitar os laços com o poder, uma vez que este passara a ser local.

A ascensão mundial da burguesia no século XIX atingia também o Brasil. Para responder a essa demanda de crescimento acelerado do liberalismo, o Brasil teve de proceder a mudanças em suas bases, pondo a nu todas as contradições de um país que necessitava se alinhar ao padrão de desenvolvimento liberal europeu, mas que ainda não havia abandonado os seus antigos costumes e práticas. Era como se o país, mesmo sendo um Império, não

tivesse deixado de ser colônia, característica esta que marca esse período da história brasileira com um acentuado caráter de transitoriedade.

A modernização do país esbarrava em duas questões indigestas: o trabalho escravo e a educação feminina. Nas sociedades em que o liberalismo era dominante, o desenvolvimento industrial era movido pelo trabalho livre e assalariado, pois ao mesmo tempo em que o operário produzia este também consumia, alimentando a economia. Situação que ia de encontro com a realidade trabalhista brasileira, que possuía uma economia movimentada pelo trabalho escravo. Na tentativa de amenizar esse problema, o governo imperial promulgou, em 1850, duas leis, uma proibindo o tráfico negreiro (Lei Eusébio de Queiroz) e outra que tratava de regularização da propriedade fundiária (Lei de Terras), o que, de certo modo, contribuiu para amenizar um pouco a situação desconfortável do Brasil frente à Inglaterra. (MATTOS, 1990).

Em relação à questão feminina, começava a circular nos jornais[97] da época opiniões que instruíam no sentido de que não havia como a sociedade se modernizar pela metade, ou seja, somente com um dos gêneros (neste caso o masculino) detendo todos os benefícios da ciência, da técnica e, consequentemente, do poder.

> Devido a tudo isso, a educação foi considerada, principalmente na segunda metade do século XIX, como o primeiro passo a ser dado para se tirar as mulheres do estado de inferioridade em que a ignorância as havia colocado. As ideias liberais que circulavam em nossos meios políticos fizeram com que, após a Independência, os primeiros legisladores do Império estabelecessem o ensino primário, gratuito e extensivo aos dois sexos, como mais uma das responsabilidades do Estado. (DUARTE, 2008, p. 189).

Com isso, a educação sofreu algumas alterações. Em 15 de outubro de 1827, o governo institui a Lei das Escolas de Primeiras Letras que é um esboço de mudança, de alguma preocupação com o ensino. Em linhas gerais, previa que os professores das escolas públicas teriam um salário pré-estabelecido, as escolas deveriam ter um prédio próprio (anteriormente as aulas eram ministradas nas casas dos professores) e que as salas de aula não seriam mais compostas por educandos/as em diversas faixas etárias e níveis de aprendizagem.

[97] É importante mencionar, nesta questão, que alguns jornais brasileiros do século XIX, eram iniciativas femininas, aproveitando-se desse importante meio para difundir informações e comportamentos: "[...] houve periódicos redigidos pelas próprias mulheres, como O Jornal das Senhoras, por exemplo, primeiro do gênero no Brasil, fundado em 1852 por Joana Paula Manso de Noronha. Nele, como em outros, repetia-se o ideal de progresso da nação e a importância da mulher como um agente social capaz de exercer uma intervenção moralizadora na sociedade. A principal bandeira da imprensa feminina redigida por mulheres dizia respeito à educação, vista como única forma de garantir a emancipação do belo sexo. A mulher instruída poderia contribuir para a diminuição dos adeptos aos vícios que corroem a sociedade". (VERONA, 2007, p. 20).

(MARIANO; PRATTA; RIBEIRO, 2007). Ademais, a educação feminina ganhou um currículo diferenciado, com disciplinas que incluíam trabalhos ligados à esfera privada e os cuidados para com a casa, além da leitura, escrita, quatro operações, gramática, moral cristã, doutrina católica, adicionava-se as prendas domésticas. (XAVIER, 1980).

Em 1834 o governo brasileiro instituiu um Ato Adicional que descentralizava o ensino: os cursos superiores passariam para a administração da Corte enquanto a alfabetização e os colégios ficariam para a administração das províncias (MARIANO; PRATTA; RIBEIRO, p. 153, 2007), além de dar autonomia para a iniciativa privada abrir colégios.

> É voz corrente entre os historiadores da educação brasileira a opinião de que tal medida foi decisiva para a desarticulação do ensino de primeiras letras no país, antes mesmo que esse ensino estivesse realmente assimilado pela sociedade. (DUARTE, 2008, p. 189).

Cronologicamente, em 1846 temos a criação da primeira Escola Normal de São Paulo, que era masculina. Em 1847 foi criada a primeira Escola Normal feminina do Estado que funcionava no Seminário do Acú, cuja duração foi muito curta, encerrando as suas atividades no ano de 1856. A Escola Normal só retomou as suas atividades no ano de 1875, passando a ser mista.

O Ato Adicional favoreceu também a vinda das freiras educadoras para o Brasil. Na década de 1850 instalam-se as filhas da Caridade (Vicentinas) em Mariana-MG e as Irmãs de São José de Chambéry, em Itu/SP, sendo que as últimas formaram a primeira rede escolar feminina católica em São Paulo e no Brasil. Tinham em comum o fato de serem francesas, portanto consideradas superiores para a época, cuidavam de atividades relacionadas ao ensino e a enfermagem em instituições de caridade.

> Pelo que tudo indica, a Congregação das Irmãs de São José de Chambéry foi o 'braço feminino' do jesuitismo. Ela foi fundada em 15 de outubro de 1648 em Puy, França, pelo padre jesuíta Jean Pierre Medaille, em colaboração com o Monsenhor Henry de Maupas. Mais tarde, foi dispersada pela Revolução Francesa, mas se reorganizou no século XIX fundando a casa de Santo Estevão, em 1807, e Aix-le-Bains em Chamberry, em 1912. (MANOEL, 1996, p. 50).

No século XIX temos também a fundação de colégios femininos por iniciativa de imigrantes protestantes. O Colégio Florence de Campinas, fundado pela alemã Carolina

Florence, que permaneceu de 1863 a 1889 ministrando estudos de cunho laico[98], é um dos exemplos. Existiram também as iniciativas estadunidenses, que chegaram ao país em um bom momento para a iniciativa privada:

> As escolas protestantes chegaram em um momento histórico em que as tradições liberais, que tomavam corpo na Província de São Paulo, pregavam a tolerância religiosa, o apoio à livre iniciativa e o ensino livre. A lei n. 54, de 15 de abril de 1868, havia instituído a liberdade para o ensino privado com a isenção de fiscalização, o que desobrigava os proprietários dessas escolas de obterem autorização prévia da Inspetoria Geral da Instrução Pública [...]. (ALMEIDA, 2007, p. 33).

Como é possível perceber a via que se estabeleceu para as mulheres conseguirem adentrar paulatinamente na esfera pública foi a da educação. Mas qual educação? Não seria tão simples assim conseguir o acesso ao âmbito público da sociedade, notadamente masculino. Deste modo, a educação que as meninas recebiam tinha suas raízes fincadas profundamente na moral burguesa e na religião. Essa educação assumia um caráter propedêutico, na maioria das vezes educando para a formação de excelentes esposas e de mães exemplares.

Aproveitando-se do momento em que as discussões acerca da educação feminina estavam abertas, os representantes da velha ordem patriarcal da sociedade cuidaram de traçar as diretrizes. A valorização da educação das meninas se dava então, em função de uma nova visão redimensionada pelo gênero masculino, que sacralizou as imagens da mulher e da mãe, incumbindo-as de serem as guardiãs da família. (DUARTE, 2008).

Destarte, é possível observar no Brasil oitocentista a proliferação de obras literárias com intuito de delinear o perfil da mulher do século XIX. A mulher era invariavelmente descrita com características que remetiam a uma dependência extrema do homem, assim a candura, a docilidade e a meiguice serão atributos que, se as mulheres não os possuíam, deviam buscá-los, pois eram exatamente estes que as diferenciava do gênero masculino.

> Mas a diferenciação entre os gêneros não parou aí e os escritores enunciaram-nas das maneiras as mais diversas. Na divisão de papéis sociais de acordo com o sexo, por exemplo, a mulher devia resguardar-se ao ambiente doméstico e frequentar lugares públicos somente em situação de lazer, mas nunca desacompanhadas, é claro, pois isso logo levantaria suspeita sobre sua reputação. Dentro de casa, cenário mais frequente dos episódios romanescos, o "belo sexo" poderia ocupar-se de diversas

[98] "Contrariamente aos internatos religiosos, onde o estímulo à educação se encontrava na assimilação e dogmas, rezas, abnegação, santificação da mulher, o Colégio Florence, por ter sido laico, tratava as suas alunas como mulheres, para viverem no espaço público e privado". (RIBEIRO, 2006, p. 69-70).

> distrações: a costura, o bordado e as cantigas ao piano. Para algumas, a "vida traduzia-se em ler romance", outras gostavam de aparecer mimosas e elegantes na janela ou dedicar-se aos cuidados com as flores. Há, também, as que recebiam aulas de francês, desenho ou aritmética ou as que, para ajudar no sustento, tinham de trabalhar fazendo doces, costurando ou dando aulas particulares. (VERONA, 2007, p. 85-86).

A discussão sobre as mulheres era entremeada por diversos atravessamentos. Vários grupos de interesse da sociedade androcêntrica tinham as suas fórmulas prontas ditando como as mulheres deveriam ser: para os capitalistas a modernização do país passava pela alteração das relações trabalhistas assim como a inclusão da mulher no mundo do trabalho, por meio do incentivo à sua escolarização; para a ciência, a mulher ainda podia ser explicada pela via natural, com destaque para o discurso higienista; a religião católica objetivava fazer com que as mulheres buscassem na figura da Virgem Maria inspiração para as suas vidas (PERROT, 1998); e, por fim, a burguesia, que disseminava o seu modelo ideal de família (monogâmica e patriarcal) para sociedade. (MARIANO, 2011).

Pode-se constatar que o caminho percorrido pelas mulheres na História do Brasil, desde a chegada das primeiras portuguesas constituiu-se de uma via tortuosa. Essas mulheres tiveram que viver encarceradas por um lado pelo patriarcalismo, e por outro pelas determinações religiosas. Elementos estes suficientes para sufocarem qualquer tipo de anseio feminino que estivesse além dos afazeres domésticos e da preocupação com a reprodução.

Como bem enfatiza Auguste de Saint-Hilaire (1940), no período colonial brasileiro a mulher era primeira escrava da casa e o cão era o último. É possível constatar, sem exagero, que as funções de ambos não eram muito distintas, pois deviam obediência cega a um mesmo senhor, isto é, o patriarca da casa. Apesar de existirem exemplos de mulheres que subverteram essa lógica de subserviência, chegando até a administrar capitanias hereditárias[99], a regra era a total dependência da mulher ao homem.

No século XIX, várias responsabilidades recaíam sob os ombros femininos, mas não muito diferentes do que lhes era exigido nos séculos anteriores, isto é, o estrito cuidado com as atividades domésticas e com a família. Mas com as pressões provenientes dos diversos grupos de interesse, seria necessária uma solução que equacionasse as diferentes demandas que se voltavam para as mulheres oitocentistas. Assim, vê-se uma paulatina saída das mulheres do âmbito doméstico para que pudessem se instruir, mas sempre supervisionadas,

[99] O caso mais famoso é o de D. Ana Pimentel, esposa de Martim Afonso de Sousa, que governou exitosamente a capitania de São Vicente por mais dez anos, a parti de 1534. A ela ainda é atribuída a início do cultivo da laranja, do arroz, do trigo além da criação de gado na região. (SCHUMAHER; BRAZIL, 2000).

enquadradas em rígidos parâmetros, de modo que a escolarização não ferisse nenhum dos diversos interesses que estavam em jogo. (MARIANO, 2011).

A situação das mulheres começou se alterar quando estas tiveram a oportunidade de receber a educação escolar. A partir de meados do século XIX, com a chegada dos colégios religiosos femininos europeus, as oportunidades de acesso à educação formal e em alguns casos desvinculada da religião (como no Colégio Florence, em Campinas/SP), proporcionou às mulheres maiores condições de ocupar efetivamente o mercado de trabalho.

Com o crescimento do número de mulheres que frequentavam os colégios e as Escolas Normais, tudo somado aos mesmos preceitos morais que regiam a vida (pública) dos homens e (privada) das mulheres, transfere-se as normatizações que as mulheres deveriam seguir no âmbito doméstico para o público. No final do século XIX se nota então uma preocupação, descrita por Duarte (2008, p. 193), em fazer com que as mulheres administrassem bem as funções domésticas, de vigilância moral e de cuidado com os filhos, incluindo a sua educação.

Acreditava-se que se as mulheres cuidavam de seus filhos em seus lares, o "mais adequado" seria que elas ocupassem os postos de trabalho que as ligassem às funções domésticas, isto é, trabalhando com a educação das crianças. Desta forma, a via educacional percorrida pelas mulheres as levou à própria educação escolar como uma das primeiras formas de profissionalização. Profissão que, no decorrer do século XX, passou a ser majoritariamente feminina.

### 3.1.2. Primeira República: educação feminina e feminismo

O século XX foi o momento em que as mulheres ocuparam definitivamente a profissão docente. Esse é o período em que a imbricação entre a História das Mulheres e a História da Educação se aprofunda com a presença cada vez maior do gênero feminino no magistério, processo que não se deu sem disputas e tensões. Isto porque as mulheres, além de lidarem com os homens que estavam "perdendo" (ou abandonando) uma área de atuação profissional, também se encontravam em meio a uma dualidade, pois, a mesma formação que lhes proporcionava a possibilidade de uma relativa emancipação, também as ligava fortemente à esfera doméstica, porquanto as obrigações sociais que eram atribuídas a elas (como o cuidado com as crianças) passaram a compor o arcabouço ideológico republicano. Deste modo, como as mulheres eram as mães no lar, deveriam exercer uma função parecida nos grupos escolares.

Almeida (1998a) indica que é possível identificar, grosso modo, duas posturas diferentes em relação ao magistério: uma, vigente até a primeira metade do século XX, atrelada a concepções religiosas que entendia a educação como sacerdócio e missão; e a outra, a partir da segunda metade daquele século, na qual os/as docentes são vistos como vítimas ou algozes da educação. Todo esse período é marcado também por um processo de feminização do magistério, mormente, nos anos iniciais do ensino fundamental, que hoje em dia é ocupado majoritariamente por professoras.

A implantação do ensino público paulista tem início ainda na última década do século XIX. A partir de 1890 o governo de São Paulo, através do Partido Republicano Paulista (PRP), de orientação liberal, procurou criar uma estrutura de ensino que assegurasse o futuro do projeto de Estado que se intentava instalar, o que se deu, *a priori*, com a criação de uma rede de escolas de todos os níveis. Casemiro dos Reis Filho (1995) defende a hipótese de que esse esforço de criação de escolas durou enquanto se acreditava que a educação poderia ser uma ferramenta de reforma política.

Mas para que a implantação desse projeto de escola pública tivesse efetividade, era necessário, de acordo com o pensamento da época, que os métodos fossem alterados e, sobretudo, que os/as novos/as docentes fossem formados/as com o conhecimento necessário para a aplicação dos mesmos. A tentativa de ruptura com o passado imperial é evidente, mas as marcas não se apagam mediante apenas a uma alteração das normatizações. Isto porque os/as professores/as logo no início da República haviam realizado sua formação no período anterior, no Império, e muitas vezes não compartilhavam dos ideais que o Estado procurava inculcar. Nesse sentido, a colocação de Dominique Julia (2001) sobre a situação do ensino na França, quando da transição para a República, contribui para compreendermos o processo ocorrido no Brasil:

> Não se trata somente de alfabetizar, trata-se de forjar uma nova consciência cívica por meio da cultura nacional e por meio da inculcação de saberes associados à noção de "progresso". Os professores primários tornam-se funcionários do Estado que se emancipam progressivamente da tutela dos padres e dos notáveis locais, sendo encarregados de difundir as luzes trazidas pelo advento das ciências. Como vocês todos sabem, o estabelecimento desta nova escola primária não se realizou pacificamente, e eu não preciso detalhar aqui a violência dos combates que pontuaram as lutas das Igrejas e dos Estados neste terreno. É que, no momento em que uma nova diretriz redefine as finalidades atribuídas ao esforço coletivo, os antigos valores não são, no entanto, eliminados como por milagre, as antigas divisões não são apagadas, novas restrições somam-se simplesmente às antigas. (JULIA, 2001, p. 23).

Desse modo, a primeira ação reformista do ensino paulista se deu pelo decreto nº 27, de 12 de março de 1890, ficando conhecida como Reforma Caetano de Campos, e previa uma modificação geral na Instrução Pública a começar pela Escola Normal, preparando os/as seus/suas estudantes com a dimensão da prática docente. De acordo com Reis Filho (1995, p. 52), o curso passou a ser "[...] gratuito, destinado a ambos os sexos, mantida a duração de três anos, com duas seções para cada ano: uma masculina e outra feminina".

Para cumprir a finalidade de aproximar os/as normalistas da prática docente, foi criada a Escola-Modelo em anexo à Escola Normal. De acordo com Reis Filho (1995), essa escola constituía a base da reforma educacional procedida nos primeiros anos da República em São Paulo. Nessa instituição, os/as discentes que estivessem frequentando o último ano do curso Normal poderiam praticar os novos métodos ensinados[100] e que deveriam ser aplicados nos grupos escolares de todo o Estado[101].

> Inicialmente foram instaladas duas classes, uma para cada sexo, de ensino de 1º grau. O Regulamento estabelece o máximo de 25 alunos em cada classe, regida por um professor-diretor, nacional ou estrangeiro. [...] Enquanto setor de prática de ensino, a Escola-Modelo é quase autônoma. O regulamento estabelece que os alunos normalistas do 3º ano exercerão, nas escolas-modelo, a prática do professorado na ordem que forem designados pelo diretor e sob a inspeção dos professores-diretores, aos quais compete a distribuição desse serviço e sua melhor aplicação. (REIS FILHO, 1995, p. 54).

Cinco anos após a proclamação da República, no ano de 1894, o curso de magistério passou a ter a duração de quatro anos além de a Escola Normal passar a funcionar na Praça da República. Nesse período, a feminização do magistério começava a exibir o seu dado mais imediato, isto é, a superioridade numérica das matrículas das mulheres. De acordo com Almeida (1998a), na última década do Império os números começaram a se alterar, e entre 1880 e 1883 verificou-se a matrícula de 1.259 moças e 1.176 rapazes.

As duas primeiras décadas do regime republicano ainda indicaram um número superior de homens formados na Escola Normal. Após esse período, as matrículas femininas

---

[100] Hilsdorf (2008, p. 104) enfatiza que a Reforma "[…] quando foi editada em 12 de março de 1890, procurou transformar as aulas Anexas em uma modelar *training-school* de matriz americana onde os alunos-mestres deveriam replicar a prática do ensino intuitivo e concreto pelas lições das coisas, ocupando-se menos da Escola Normal, para a qual destinava os estudos científicos".

[101] "A Escola-Modelo do Carmo irradia um conjunto de regras e normas com o objetivo de garantir um conjunto de regras e normas com o objetivo de garantir o desenvolvimento da instrução científica e/ou integral. Engendra uma didática concebida como teoria dos métodos de ensino e formula as prescrições que caracterizam os métodos eficientes fundados na norma científica da época: do simples para o composto, do indefinido para o definido, do concreto para o abstrato". (MONARCHA, 1999, p. 180).

sobrepujaram as masculinas, dado que perdurou durante todo o tempo em que funcionaram essas instituições no Estado de São Paulo.

Essa tendência se manteve e se aprofundou durante toda a Primeira República. O Anuário do Ensino aponta que no ano de 1926 existiam 960 matrículas masculinas e 1.153 femininas nas Escolas Normais do Estado de São Paulo. Assim, na primeira metade do século XX, os números mostram a aproximação cada vez mais substancial das mulheres com a profissão docente.

**Quadro 6: Quantidade de docentes no quadriênio 1938-1941.**

| Ano | Ensino Estadual | | Ensino Municipal | | Ensino Particular | | Total |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | Homens | Mulheres | Homens | Mulheres | Homens | Mulheres | |
| **1938** | 894 | 11.747 | 183 | 1.245 | 710 | 2.349 | 17.128 |
| **1939** | 889 | 12.169 | 171 | 1.333 | 592 | 2.251 | 17.405 |
| **1940** | 901 | 12.528 | 150 | 1.374 | 542 | 2.287 | 17.782 |
| **1941** | 943 | 12.940 | 143 | 1.453 | 595 | 2.293 | 18.367 |

Fonte: Anuário Estatístico do Estado de São Paulo (1942), p. 731.

É possível constatar nitidamente a superioridade numérica das mulheres no exercício do magistério primário, em todos os sistemas: estadual, municipal e particular. E essa tendência se manteve na década posterior, como atestam os dados dos Anuários Estatísticos do Estado de São Paulo:

**- 1955**: diplomaram-se 1.697 homens e 6.157 mulheres.

**- 1956**: não houve divulgação de dados referentes à educação no Estado.

**- 1957**: o número de normalistas diplomadas/os foi de 7.926, sendo 6.474 mulheres e apenas 1.452 homens.

**- 1958**: foram diplomadas 6.578 mulheres e 1.054 homens.

**- 1959**: a estatística indica a formatura de 5.321 mulheres e 512 homens.

**- 1960**: o documento indica apenas o número de matrículas no início do ano, sendo 1.581 masculinas e 17.787 femininas. A partir de 1961, a estatística não apresenta mais os dados de normalistas que concluíram o curso.

Para discutir a história da presença feminina no magistério, será abordado o período em que se deu a formação das professoras que forneceram seus relatos para a presente pesquisa[102]. Com isso, pretendemos realizar uma análise do exercício do magistério no

[102] É importante mencionar que algumas professoras cujas trajetórias serão abordadas não forneceram seus relatos para a pesquisa, em função de já terem falecido. Referimo-nos à Maria Augusta Monteiro e Arthuzina de Oliveira D'Incao, que, muito embora não tenham sido entrevistadas, possuíram uma atuação de destaque na

extremo oeste paulista, observando as particularidades que levaram cada docente a optar pela carreira, procurando relacioná-las também com a História das Mulheres e com a conjuntura histórica na qual essas normalistas estavam inseridas.

Para uma melhor visualização do período no qual essas docentes realizaram a sua formação como normalistas, quais instituições frequentaram, a localização das cidades onde funcionavam essas escolas além dos municípios onde vieram a trabalhar (Presidente Venceslau e Presidente Bernardes), seguem o quadro e o mapa abaixo:

**Quadro 7: Formação das professoras.**

| Professora | Local de Formação | Município | Ano de conclusão do curso | Local de Atuação |
|---|---|---|---|---|
| **Maria Augusta Monteiro** | Escola Normal de São Carlos | São Carlos | 1918 | Presidente Venceslau |
| **Arthuzina de Oliveira D'Incao** | Escola Normal de Taubaté | Taubaté | 1935 | Presidente Venceslau |
| **Maria de Nazareth Barros Miméssi Gonçalves** | Escola Normal Livre[103] "Nossa Senhora do Amparo" | Amparo | 1936 | Presidente Bernardes |
| **Bernardina Aredes de Araújo** | Colégio Sagrado Coração de Jesus | Agudos | 1939 | Presidente Venceslau |
| **Wanda Pereira Morad** | Escola Normal "Barão de Suruí" | Tatuí | 1941 | Presidente Venceslau |
| **Maria Apparecida Lotto de Olyveira** | Escola Normal Livre São José | Jaú | 1946 | Presidente Bernardes |
| **Silvia de Carvalho Maximino** | Escola Normal "Peixoto Gomide" | Itapetininga | 1947 | Presidente Venceslau |
| **Thereza de Camargo Vieira** | Escola Normal "Plínio Rodrigues de Moraes" | Tietê | 1948 | Presidente Bernardes |

docência e na sociedade o que contribui sobremaneira para a compreensão de que, assim como elas, muitas outras mulheres ocupavam outros espaços, fora do enquadramento previsto para a atuação feminina.

[103] As escolas normais livres existiam desde o Império, e tiveram grande difusão pelo país durante o período republicano: "Também importante para a expansão do Ensino Normal foi a introdução de escolas normais de iniciativa privada e municipal, qualificadas de livres ou equiparadas, com o que se procurava compensar a escassez de estabelecimentos oficiais na maioria dos estados. [...] Preocupados em preservar a organização do ensino normal traçada nos primórdios do novo regime e temerosos de que a regalia da equiparação viesse deteriorar essa organização, os legisladores paulistas resistiram em franquear o ensino normal à iniciativa privada, só vindo a fazê-lo em 1927, quando tal solução foi defendida como necessária à expansão do ensino primário na zona rural. A medida tardia certamente veio atender a solicitações represadas de inúmeros municípios que pressionavam o poder público pelo direito de terem uma escola normal, de modo que já em 1928 funcionaram 26 escolas normais livres no estado de São Paulo, as quais atingiram 49 unidades em 1930, com 4.017 matrículas, ao lado das dez oficiais já existentes (Tanuri, 1979, p. 209). Já estava claro que a iniciativa privada constituiria, cada vez mais, a principal mantenedora de escolas normais e que o controle do crescimento e da qualidade dessa rede privada demandaria preocupação." (TANURI, 2000, p. 71-72).

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| **Maura Pereira Estrela** | Escola Normal "Barão de Suruí" | Tatuí | 1949 | Presidente Venceslau |
| **Maria Therezinha de Granville Ponce Carvalheiro** | Escola Normal "Dr. Adhemar de Barros" | Pirajuí | 1949 | Presidente Venceslau |
| **Maria Aparecida de Lourdes Fontana Pardo** | Instituto de Ensino "Fernando Costa" | Presidente Prudente | 1953 | Presidente Bernardes |

**Fonte**: Relatos orais e documentos das docentes.

**Mapa 7: Mapa do Estado de São Paulo com a indicação dos municípios onde se localizavam as Escolas Normais e as cidades nas quais as professoras atuaram profissionalmente (Presidente Bernardes e Presidente Venceslau).**

Fonte: Adaptado de http://www.mapasparacolorir.com.br.

Como é possível notar no quadro 2, apenas uma professora realizou a sua formação durante o período da Primeira República. Trata-se de Maria Augusta Monteiro, que nasceu no município de Pereiras, em 21 de fevereiro de 1895, filha de Bento Rodrigues Monteiro (Delegado de Polícia do município de Conchas/SP) e de Virginia Rodrigues Monteiro.

**Imagem 36: Professora Maria Augusta Monteiro.**

Fonte: Acervo do Museu de História "Juliano Monteiro de Almeida".

A referida docente iniciou seus estudos na Escola Normal de Itapetininga e os concluiu na Escola Normal de São Carlos, no ano de 1918. Maria Augusta Monteiro, portanto, viveu e realizou sua formação antes mesmo da chegada dos trilhos da Sorocabana ao extremo oeste paulista e de Presidente Venceslau sequer existir como município.

O ano da conclusão do curso Normal e do início da carreira desta professora que, como se verá no próximo capítulo, teve uma atuação destacada no Grupo Escolar de

Presidente Venceslau, coincide com o retorno ao Brasil de uma personagem importante na luta pelos direitos femininos: Bertha Lutz[104].

Após concluir os seus estudos na Europa, a recém-formada bióloga voltou à sua terra natal em 1918 e foi aprovada em 1º lugar no concurso para trabalhar no Museu Nacional. Em pouco tempo a fama da feminista se espalhou pelo país e Bertha conseguiu arregimentar mais partidárias da causa e formar um grupo atuante na política.

> Bertha e suas companheiras organizam-se em associações, fazem pronunciamentos públicos, escrevem artigos e concedem entrevistas aos jornais. Buscam o apoio de lideranças e da opinião pública e procuram pressionar parlamentares, autoridades políticas, educacionais e ligadas à imprensa. Apesar de grandes pretensões, por uma razão tática busca revestir o seu discurso de um tom moderado. Nessa mesma época, bandeiras mais radicais, como a defesa do amor livre e do controle da maternidade (levantadas, por exemplo, por Maria Lacerda de Moura), e/ou apoiavam reivindicações especificamente anarquistas ou comunistas alimentadas nos meios operários. (SOIHET, 2011, p. 220).

Embora distante da capital federal, onde se desenrolavam as primeiras manifestações feministas, Maria Augusta Monteiro e as demais professoras sentiriam os efeitos das lutas empreendidas por essas pioneiras. Um ponto importante reivindicado pelas feministas foi o direito de as mulheres se educarem/instruírem. Isto porque se entendia que as mulheres só poderiam obter direitos e remuneração igual à dos homens a medida que tivessem a mesma escolaridade.

No ano de 1910, antes do início da militância de Bertha Lutz, foi fundado o Partido Republicano Feminino por um grupo de professoras lideradas pela docente Leolinda Daltro e pela poetisa Gilka Machado[105]. Esse partido surgiu em reação à negativa que a Constituinte de 1891 deu para o voto feminino. Deste modo, uma das principais bandeiras desse partido era o

---

[104] "Bertha Lutz, filha de uma enfermeira inglesa e de um dos mais importantes cientistas brasileiros de seu tempo, Adolpho Lutz, teve uma condição muito específica, que definiu a sua trajetória: a de pertencer a duas elites ao mesmo tempo, a econômica e a intelectual. Estudou em Paris, onde entrou em contato com as sufragistas, formando-se em biologia na Sorbonne. [...] Bem mais tarde, em 1934, formou-se em direito, tendo também grande atuação nessa área. Portanto, temos aqui três condições excepcionais e fundamentais na construção dessa liderança: condições econômicas – só os muito abastados poderiam sustentar uma filha em Paris –, condições culturais dos pais – que permitiam essa trajetória tão rara a uma mulher brasileira – e finalmente a atuação profissional, também rara, de uma cientista no serviço público da época". (PINTO, 2003, p. 21-22).

[105] Pinto (2003, p. 18-19), assevera que a trajetória dessas mulheres reflete os objetivos da fundação do partido: "A professora Leolinda Daltro foi uma mulher muito diferente das de seu tempo. Criou cinco filhos separada do marido e, a partir de 1895, percorreu sozinha o interior do Brasil, passando por Minas Gerais e Goiás, chegando à fronteira do Maranhão, em uma cruzada em defesa dos índios, contra o extermínio e o autoritarismo da catequese. Em 1909 requereu alistamento eleitoral e, não conseguindo, fundou o Partido Republicano Feminino. A outra fundadora do partido foi Gilka Machado, poetisa que escandalizou seus contemporâneos com seus poemas eróticos".

sufrágio universal, mas não se esgotava nessa questão, defendendo também a emancipação e a independência feminina. De acordo com Céli R. J. Pinto (2003, p. 18) "atribuíam à mulher qualidades para exercer a cidadania no mundo da política (o patriotismo) e no do trabalho. E extrapolando a questão dos direitos, propugnavam o fim da exploração sexual, adiantando em mais de 50 anos a luta das feministas da segunda metade do século XX".

Vários fatores que limitavam a educação às mulheres foram sendo quebrados durante o século XX:

> […] segregação sexual das escolas, interditando a educação mista; o ideário de que a educação de meninas e moças deveria ser mais restrita que a de meninos e rapazes em decorrência de sua saúde frágil, sua inteligência limitada e voltada para sua 'missão' de mãe; o impedimento à continuidade dos estudos secundário e superior para as jovens brasileiras. (ROSEMBERG, 2011, p. 334).

Apesar de algumas barreiras estarem se quebrando em relação à escolarização feminina, o caminho foi longo para que as mulheres conseguissem as mesmas oportunidades ofertadas aos homens. Não era rara, no início do século XX, a utilização das mais diversas estratégias para garantir a segregação sexual, inclusive nas Escolas Normais[106].

Inicialmente frequentadas apenas por homens, as Escolas Normais rapidamente passaram por uma inversão dessa proporção, passando a ser frequentadas por várias moças desejosas de alterar o "destino doméstico" que lhes era imposto[107]. Deste modo, os diretores dessas escolas lançavam mão de algumas estratégias, tais como a "[...] frequência de homens e mulheres em dias, períodos, prédios separados ou alternados, por exemplo" (ROSEMBERG, 2011, p. 336) para justificar a presença de ambos os sexos na mesma escola.

Apesar de nem a Igreja Católica e nem os positivistas[108] recomendarem a coeducação no século XIX, muitas vezes, por motivação econômica, classes mistas foram montadas.

---

[106] Heloísa O. S. Villela (p. 122, 2007), exibe o curioso exemplo de uma Escola normal de Pernambuco, "em que um muro passado pelo meio da sala, à frente do professor, permitia que ele desse sua aula simultaneamente a alunos e alunas, mas não permitindo, entretanto, que esses dois grupos se enxergassem".

[107] "Entre as normalistas, por exemplo, havia as atraídas pelo magistério como uma alternativa para além das tradicionais atribuições femininas. Porém, mesmo estas estavam sujeitas às imposições de todo o tipo (censuras e autocensuras, contenção de gestos e expressões) para que a sua profissionalização não comprometesse sua feminilidade e para que elas pudessem servir de exemplo moral para alunos e alunas, que têm na professora uma 'mãe espiritual'". (PINSKY, 2011, p. 504).

[108] Além de condenarem a coeducação, os positivistas procuraram enquadrar as mulheres dentro de um determinado padrão de moralidade, prestando, em realidade, um desserviço à estas, porque trabalharam para inferiorização feminina a medida que criaram uma base científica que referendava a misoginia: "Os sofismas positivistas respaldaram o movimento higienista quando os médicos sanitaristas decidiram – em nome do progresso e das necessidades profiláticas dos crescentes centros urbanos que se alicerçavam nas antigas colônias latino-americanas, no caso brasileiro, principalmente São Paulo e Rio de Janeiro – reservar à mulher a responsabilidade pela higiene doméstica e os cuidados com a saúde da prole". (ALMEIDA, 1998a, p. 39).

Como no caso da província de São Paulo que, por não ter condições de manter dois sistemas de ensino, permitia que as escolas protestantes abrissem classes para ambos os sexos. A própria Igreja Católica abriu, já no século XX, classes mistas nas cidades interioranas, em função do número reduzido de educandos.

Essa recriminação da coeducação contribuiu para a feminização do magistério. Isso porque com a reprovação pela Igreja católica da prática de se ensinar meninos e meninas em um mesmo ambiente, as mulheres foram incentivadas a assumirem a função docente para ensinar nas classes femininas. Ao preconizarem as mulheres para o exercício do magistério, os positivistas, os católicos e os republicanos acabaram por contribuir com a projeção feminina no espaço docente.

Assim, em função da reprovação moral de os homens ministrarem aulas para as meninas num período em que a coeducação era vetada pela Igreja Católica, a mão-de-obra feminina na educação passou a ganhar contornos de imprescindibilidade.

> Com a possibilidade de as mulheres poderem ensinar produziu-se uma grande demanda pela profissão de professora. Aliando-se a essa demanda, o discurso ideológico construiu uma série de argumentações que alocavam às mulheres um melhor desempenho profissional na educação, derivado do fato de a docência estar ligada às ideias de domesticidade e modernidade. Essa ideologia teve o poder de reforçar os estereótipos e a segregação sexual a que as mulheres estiveram submetidas socialmente ao longo de décadas, por entender-se que cuidar de crianças e educar era missão feminina e o magistério revelar-se seu lugar por excelência. (ALMEIDA, 1998a, p. 64).

Como anteriormente exposto, os números indicam que de fato os homens foram abandonando o magistério primário ao longo do século XX. Muito embora alguns pesquisadores entendam a feminização do magistério como o processo de ocupação de vagas deixadas pelos homens, Almeida (1998a) acredita que esse é apenas um dos aspectos do fenômeno:

> [...] partir de falsos pressupostos sobre a inserção das mulheres no magistério pode produzir efeitos danosos nas análises decorrentes, desvirtuar a compreensão e atribuir ao trabalho docente feminino elementos desqualificativos. Minimizar a atuação das professoras, como sujeito histórico, com seus comportamentos de transgressão e resistência aos padrões impostos, possibilita a emergência, nos estudos atuais, de um complexo de "vitimização" feminina que em muito tem colaborado para desmerecer a profissão e as próprias mulheres. (ALMEIDA, 1998a, p. 67).

Diversos elementos estão envolvidos nesse processo de feminização do magistério. Almeida (1998a, 1998b, 2007) foi umas das autoras que se dedicaram ao estudo da ampliação da presença feminina nos cursos Normais e na carreira docente e em sua obra *Mulher e educação: a paixão pelo possível*, ressalta que:

> Na primeira metade do século XX, o magistério primário no Brasil sofreu um processo de feminização tanto na frequência da Escolas Normais pelas moças como pela ocupação do magistério pelas mulheres. Isso, em parte, pode ser explicado pelo crescimento da escolaridade obrigatória, dado que as mulheres –, que até o século XIX somente tiveram acesso à educação religiosa ministrada nos conventos, pela lei 5 de outubro de 1827 –, adquiriram o direito à educação, pelo menos em tese. (ALMEIDA, 1998a, p. 65).

Especificamente no caso brasileiro, houve uma confluência de interesses. Isto porque, por um lado, o Estado preconizava que as mulheres fossem as responsáveis pela educação primária, e por outro, algumas mulheres reivindicaram, ainda que com uma combatividade particular, o seu espaço no mercado de trabalho, tendo, no início do século XX, o magistério como uma de suas poucas opções profissionais.

Ademais, o magistério possibilitava às mulheres a chance de adentrar na esfera pública da sociedade, sem abalar, contudo, as estruturas morais burguesas.

> O magistério primário trazia em si esses dois determinantes: dava espaço para a inserção no mundo do trabalho e no trabalho assalariado e, como mulheres, não precisavam renunciar ao poder de reprodução da espécie que, por sua vez, só era viável socialmente com o sacramento do matrimônio. Dessa forma, viabilizavam um cruzamento entre o público e o privado dentro das condições concretas apresentadas na época. Nesse plano simbólico, talvez possa ter-se a explicação da grande popularidade do magistério entre as mulheres e, no plano objetivo, a sua condição representada pela única possível para elas dentro do contexto social do período. (ALMEIDA, 1998a, p. 69).

Deste modo, as mulheres puderam utilizar-se do ideário que lhes imputava a profissão docente como uma via natural, pois, agindo assim, conseguiam ter a possibilidade de exercer uma profissão.

> [...] para atuar significativamente nessa nova sociedade, exigia-se uma nova mulher capaz de reivindicar seus direitos e questionar seus papéis. Esses papéis não descuidavam do trato materno e doméstico. Essa era a via através da qual poderiam conquistar o espaço público, valorizando seu trabalho no lar e pela grande responsabilidade de educar as futuras gerações. Ao reivindicar o espaço público ressaltavam a importância do privado na vida

> dos homens, revelando uma *ambiguidade revestida de conflitos*. A competência no lar era determinante para a competência profissional e para a relevância da participação política. Nesse sentido, a instrução impunha-se com a grande prioridade (ALMEIDA, 1998b, p. 173, grifos nossos).

Essa postura aparentemente pouco combativa das mulheres não era, portanto, um sinal de passividade, mas sim uma forma de utilizar – conscientemente ou não – as mesmas ferramentas simbólicas que as oprimiam, como um instrumento para se estabelecerem no mundo profissional no início do século XX. Lutar contra essas representações significaria um retrocesso em relação ao processo de feminização do magistério.

Neste sentido ainda, Almeida (1998a, p. 78) assevera que "ao contrário do que muitos afirmam, a feminização do magistério foi um potencial de poder e de liberação e não de submissão e desvalorização como se tem pretendido fazer acreditar".

A autora ressalta que, não obstante o fato de grande parte dos estudos que se debruçam sobre a História das Mulheres enquadrá-las como eternas vítimas, é possível enxergá-las também como vencedoras. Almeida (1998a) sustenta a sua assertiva no fato de que existiram mulheres que subverteram, ainda que de maneira subjetiva, o esquema de opressão no qual se encontravam.

A forte presença das mulheres na educação escolarizada era uma realidade já no século XIX. E a primeira reforma da Educação promovida na República por Caetano de Campos já indicava a presença e a importância feminina no magistério. Isto porque, o diretor da Escola Normal nomeou D. Maria Guilhermina Loureiro de Andrade e *miss* Marcia Brown para comandarem a administração, organização e questões técnicas e práticas da Escola-Modelo[109].

Contudo, mesmo com a modernidade exigindo que as mulheres tivessem a educação escolar, a sociedade ainda não tinha assimilado completamente essa necessidade. Ainda era muito valorizada a educação que preparasse as mulheres para cumprir as tarefas que eram tidas como "naturais" para o seu gênero. O próprio Caetano de Campos defendia que as mulheres deveriam receber educação secundária, mas com a finalidade de desenvolver o intelecto das futuras mães.

Essa postura era também verificada nos positivistas que, apesar de defenderem que as mulheres fossem instruídas, na prática demonstravam que a educação destinada ao sexo

[109] *Miss* Marcia Brown era estadunidense e, em 1892 assumiu a direção da Escola-Modelo. Neste período, "[...] era também responsável pela administração da Escola Normal do Mackenzie College (1886), que antes funcionava como *training school* desde 1875 e, a pedido, vai auxiliar Caetano de Campos na reforma do ensino primário e normal em São Paulo no ano de 1890" (ALMEIDA, 1998a, p. 60).

feminino deveria ser diferente daquela destinada aos homens. Os objetivos eram distintos, tendo em vista que a finalidade que se esperava da educação feminina era a formação para a domesticidade, uma forma de garantir esposas e mães exemplares.

A educação deveria dar o "polimento" necessário para que as mulheres fossem "bem vistas" na sociedade, sem nunca as instrumentalizar para o mercado de trabalho. A instrução deveria fazer com que as mães cuidassem melhor de seus filhos e que as solteiras pudessem ter uma profissão (de baixa remuneração) que permitisse a elas ajudar nas despesas do lar. O importante era que as mulheres nunca pensassem em disputar as mesmas vagas de trabalho que os homens.

Mas a moralidade não valia para todas as classes sociais. Enquanto as filhas das elites possuíam todo o tempo e estrutura disponíveis para que se dedicassem exclusivamente aos estudos, o mesmo não ocorria com as meninas da classe trabalhadora. Às moças das camadas médias urbanas era liberado o trabalho, mas dentro de seu próprio lar, já que não poderiam se dedicar somente aos estudos. Já para as moças das classes empobrecidas não restava opção, o trabalho era uma necessidade vital.

> Para elas, era impossível cumprir todos os preceitos da nova moralidade já que, ao tentar obter algum ganho, eram obrigadas a se deslocar pela cidade, conversar nas ruas, aproximar-se dos homens, conviver com todo o tipo de gente. Vira e mexe eram incomodadas pela polícia, julgadas e reprimidas pelas autoridades com base no ideal de mulher que obviamente não seguiam. Se fossem negras era pior. O racismo da época as identificava frequentemente com promiscuidade, atrevimento e ociosidade. (PINSKY, 2011, p. 474).

A moralidade, mesmo não podendo ser aplicada a todas as classes sociais, era imposta como um ideal a ser atingido.

> O fato é que, embora muitas mulheres – por dificuldades econômicas ou valores diferenciados – vivessem de maneira distinta do ideal, nas décadas de 1920 e 1930, todas conheciam as noções correntes de honra. Aliás, mesmo que individualmente as interpretações variassem, era senso comum que o homem que roubasse a virgindade de uma "moça honesta" tinha a obrigação de reparar o mal com o casamento; nesses casos, até a polícia podia intervir. (PINSKY, 2011, p. 475).

Com a ampliação da escolaridade das mulheres, a imagem feminina se altera a partir da década de 1920. A presença das mulheres nos espaços públicos se adensou e não eram

mais aquelas moças do século XIX, pois a mistura da moda francesa com o cinema estadunidense dava o ar de modernidade próprio do novo século.

Neste contexto, as feministas trabalharam bastante para que as mulheres tivessem as mesmas oportunidades de escolarização ofertadas aos homens. Numa época em que as mulheres eram encaminhadas diretamente para as Escolas Normais (apesar de poderem ingressar em cursos superiores desde 1879)[110], Bertha Lutz trabalhou muito para que os colégios secundários que davam acesso à universidade se tornassem mistos:

> Depois de intensa campanha feminista – da qual Bertha Lutz também participou –, em 1922, o Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro, e os Liceus Provinciais – os únicos cujos diplomas qualificavam automaticamente os alunos a ingressarem no ensino superior – passaram a aceitar garotas ao tornarem-se mistos. (SOIHET, 2011, p. 222).

A efervescência política, econômica e cultural da década de 1920 favoreceu o movimento feminista brasileiro. Bertha Lutz estabeleceu laços internacionais ao participar da Primeira Conferência Interamericana das Mulheres, realizada no ano de 1922, em Baltimore, nos EUA. Fez contato também com a *National American Woman's Suffrage Association* (NAWSA), e contou com o auxílio da líder Carrie Chapman Catt para elaborar os estatutos da Federação Brasileira para o Progresso Feminino (FBPF).

Um importante reforço foi dado à luta pelo sufrágio feminino quando o presidente[111] do Estado do Rio Grande do Norte, Juvenal Lamartine, implantou uma lei permitindo que as mulheres votassem. Bertha Lutz havia contribuído na campanha eleitoral de Juvenal Lamartine, com a promessa de que, se eleito, o presidente instituiria o sufrágio feminino, o que de fato o fez em 1927.

Aproveitando-se desse momento histórico, mulheres de outros Estados também começaram a reivindicar o direito ao voto, como a professora primária Francisca de Almeida Góes Brandão, no ano de 1929, na região de Presidente Prudente, tendo sido "uma das primeiras mulheres a ter requerido o título de eleitor para participar das eleições no Estado de São Paulo".[112] (MARIANO, 2013, p. 131). A professora do Primeiro Grupo Escolar de

---

[110] "Tantas atribulações e restrições permitem entender por que a primeira brasileira a dispor de diploma de ensino superior, Maria Augusta Generosa Estrela, graduou-se, em 1882, em Medicina, nos Estados Unidos e não no Brasil: foi apenas em 1879 que a Lei Leôncio de Carvalho garantiu às mulheres o direito de estudar em instituições brasileiras de ensino superior. Setenta e nove anos após a fundação da primeira instituição de ensino superior no país, a branca Rita Lobato graduou-se na Faculdade de Medicina da Bahia (1887)". (ROSEMBERG, 2011, p. 337).

[111] Nessa época os governadores dos Estados possuíam a denominação de Presidentes.

[112] Essa iniciativa ocorrida na região oeste do Estado de São Paulo pode ser analisada como sendo fruto do desenvolvimento do feminismo brasileiro durante o século XX. Na história do feminismo, existem três fases

Presidente Prudente se respalda na própria legislação para fazer a requisição, afirmando que esta, em momento nenhum, barrava a participação das mulheres nas eleições.

> No alludido artigo 7º paragrapho 1º le-se textualmente: "Não podem alistar-se eleitores, para eleições federaes ou para as dos Estados: 1º os mendigos; 2º os analphabetos; 3º as praças de pret; exceptuando-se os alumnos das escolas militares de ensino superior; 4º os religiosos de ordens monasticas, companhias, congregações, ou comunidades de qualquer denominação, sujeitas ao voto de obediencia, regra ou estatuto, que importe a renuncia da liberdade individual". Nas exclusões que a nossa Constituição consigna como vimos acima, não está a mulher incluida em nenhuma dellas. (BRANDÃO, 1929, p. 1).

O que se constata é que as mulheres não estavam presentes em nenhuma das exclusões acima mencionadas, pois os legisladores nem sequer consideravam que elas fossem cidadãs. A Constituição de 1891 determina que para se ter direito a participar das eleições, o sujeito deveria ser cidadão brasileiro e ter acima de 21 anos. Entretanto, como afirma Pinto (2003, p. 16), o termo "cidadão" não era utilizado de forma genérica para se referir aos homens e às mulheres do país, mas unicamente à população masculina. A autora ressalta que na concepção do senso comum da época, estava tão aceita "a evidência de uma natural exclusão da mulher, que para tanto não necessitava ser nem mesmo mencionada. Mesmo quando a Constituição aponta explicitamente que não está apto a votar, a mulher não é citada". (PINTO, 2003, p. 16).

Com a mudança de governo em 1930, as feministas se aproveitaram do momento para intensificarem as suas reivindicações sufragistas. Getúlio Vargas, visando atender a todas as forças que o elevaram ao poder, praticava uma política que, segundo Faoro (2001), envolvia "transações e compromissos, hesitações e recuos" (p. 820), fazendo com que um jornalista à época a comparasse ao chuchu, isto é, "sem gosto e inodoro, que assume o sabor do molho com que o condimentam" (p. 820-821). Deste modo, Vargas atende às reivindicações das feministas:

> Em 1932, o Brasil finalmente ganhou um novo Código Eleitoral. Com o Decreto 21.076, de 24 de fevereiro de 1932, estabeleceu-se no país o voto secreto e o voto feminino. Com isso, o Brasil tornou-se o segundo país da América Latina (depois do Equador) a estender às mulheres o direito de

---

importantes: na primeira (do final do século XIX até o início do século XX) destaca-se o *feminismo liberal*; na segunda fase (a partir de meados do século XX) existem duas vertentes, os *feminismos da igualdade* e os *feminismos da diferença*; e na terceira fase (do final do século XX até a atualidade) despontam os chamados *pós-feminismos*. (NARVAZ; KOLLER, 2006). Deste modo, como as características principais da primeira fase do feminismo são as reivindicações por direitos básicos como o voto e a educação, é possível entender a ação das professoras nessa época enquadrada nesse contexto maior.

> voto; nisso também foi pioneiro com relação aos países da Europa tidos, em outros aspectos, como mais desenvolvidos, como França e Itália. [...] Graças às pressões feministas, e coroando uma luta de décadas, o sufrágio feminino foi finalmente garantido, com a inclusão do artigo 108 na Constituição de 1934. (SOIHET, 2011, p. 226).

O feminismo que Bertha Lutz encabeçou, apesar de avançar várias pautas reivindicativas referentes à liberdade feminina, ainda esbarrava nas mesmas concepções que combatia[113]. Esse é o caso da defesa que se fazia das profissões que seriam uma extensão das atividades domésticas, ou seja, ao mesmo tempo em que as feministas lutavam pela emancipação das mulheres, contribuíam para manter as desigualdades de gênero à medida que admitiam existir atividades profissionais essencialmente femininas, especialmente porque essas profissões eram as de pior remuneração.

As reivindicações dessas feministas do início do século XX indicavam que a liberdade feminina seria alcançada por meio da educação e do acesso ao mundo do trabalho. Entretanto, como ressalta Almeida (1998a), a educação e as profissões as quais esta dava acesso, aprofundaram a opressão, mostrando-se uma dualidade: "[...] detentores do poder econômico e político, os homens apropriaram-se do controle educacional e passaram a ditar as regras e normatizações da instrução feminina e limitar seu ingresso em profissões por eles determinadas". (ALMEIDA, 1998a, p. 35).

Contudo, é inegável a contribuição que o feminismo do início do século XX forneceu às mulheres. O avanço que o voto representou vai muito além do ato de eleger um candidato, o sufrágio carregava consigo uma carga simbólica que serviu para mostrar às mulheres de todo o país o quanto a luta era importante.

### 3.1.3. A formação das normalistas durante a Era Vargas

Foi nesse contexto em que as mulheres conseguiram conquistar o sufrágio, que algumas professoras que atuariam nos grupos escolares da região oeste do Estado de São Paulo, estavam frequentando a Escola Normal. Na década de 1930, Arthuzina de Oliveira D'Incao, Maria de Nazareth Barros Miméssi Gonçalves e Bernardina Aredes de Araújo realizaram a sua formação docente em instituições do interior paulista.

---

[113] Mas "por outro lado, não é difícil imaginar que ao não contestarem a mentalidade da época, que atribuía o espaço doméstico como específico da mulher ao mesmo tempo que reivindicavam o direito a trabalhar e participar politicamente, muitas sofressem por se sentirem divididas, e ao mesmo tempo culpadas, ao se dedicar com afinco ao trabalho e às lutas políticas fora do lar". (SOHIET, 2011, p. 232-233).

Como anteriormente mencionado, Arthuzina de Oliveira (o sobrenome D'Incao só seria acrescentado em 1938, quando de seu casamento com Mânlio D'Incao) nasceu e realizou os seus estudos na cidade de Taubaté no decurso da Primeira República. Tendo concluído a escolarização básica no final da década de 1920, ingressou na Escola Normal no início da década de 1930. Deste modo, desde o seu ingresso até a conclusão do curso em 1935, a jovem normalista viveu em um momento de turbulência na política, com a ascensão de Vargas ao poder e a reação dos paulistas contra o novo regime que se implantava, além das diversas reformas educacionais do período.

Insatisfeitos com os rumos que Vargas dava à política e principalmente sentindo-se alijados do poder, os paulistas, especialmente aqueles ligados a oligarquia, promoveram o conflito armado denominado de Revolução Constitucionalista. Em 9 de Julho de 1932 a Frente Única Paulista (FUP) formada pela união entre o Partido Republicano Paulista (PRP) e o Partido Democrático (PD) (que apesar de rivalizarem durante a Primeira República, resolveram se unir para exigir maior autonomia para o Estado de São Paulo, além de reivindicarem que uma nova Constituição fosse promulgada), iniciou um movimento armado[114].

> Revejo vestidos coloridos pintalgando a manhã campesina... O azul do céu, a tepidez do sol hibernal e, principalmente, a mancha verde-amarela das laranjeiras... Um trem apita, resfolega próximo e passa carregando a massa parda de soldados...
> Alguém diz:
> — É revolução... Rebentou ontem em São Paulo.
> Revolução? — Meu coração, após cair, dispara em pânico — Revolução! (D'INCAO, 1954, p. 2).

A população paulista foi convocada para auxiliar os combatentes, seja na questão material, seja amparando, alimentando e tratando dos feridos. A jovem Arthuzina foi uma das moças que à época participou deste esforço de guerra. Anos depois, relembrando o evento, redigiu um artigo para o jornal "A Tribuna" descrevendo o que viu e passou na Casa do Soldado de Taubaté:

[114] "Em 9 de julho de 1932, São Paulo se levantou numa revolta armada, a rebelião foi imediatamente batizada de Revolução Constitucionalista e a cidade de São Paulo se mobilizou para uma guerra civil total. Fábricas foram logo adaptadas à produção de armamento rústico. Donas de casa de classe média doavam suas joias numa 'Campanha do Ouro', para financiar o esforço de guerra, enquanto os filhos se apresentavam para servir nas trincheiras. A classe operária, porém, permaneceu relativamente indiferente ao apelo das armas" (SKIDMORE, 2010, p. 49-50).

> Revejo-me, desgraciosa menina-moça, auxiliando na Casa do Soldado... Chaleiras fervendo sobre os fogões improvisados... Vultos altos, baixos, gordos, magros debruçam-se sobre o balcão rústico sorvendo xícaras fumegantes de café e chocolate... Quase sempre barbaçudos, fatigados, trazem a capa enrolada à tiracolo... A demora é pouca; uns segundos apenas para o calor gostoso da Casa do Soldado e o trem parte... Para onde? — Rezende... Queluz... Tunel.
> [...]
> Revejo o trem blindado chegando... E levas e levas de retirantes das cidades fronteiriças... E as ruas, as casas dos amigos, a nossa própria transbordando de hóspedes...
> "Dei ouro para o bem de São Paulo" — Vejo mãos que se despojam de jóias, enquanto ativas movimentam agulhas. (D'INCAO, 1954, p. 2).

O conflito durou pouco tempo, pois sem o auxílio de Minas Gerais e do Rio Grande do Sul, conforme havia sido acordado, as forças de Vargas suprimiram a revolta paulista, fazendo com que a FUP assinasse a sua rendição em outubro de 1932. Apesar da derrota, a representação de que os paulistas lutavam pela liberdade foi criada, disseminada e permaneceu no imaginário da população[115]: "Após tantos anos, compreendemos mais que nunca o vendaval de entusiasmo que sacolejou o nosso estado — Liberdade!... Por ela foi justo o que fizemos... Por ela faremos mais ainda" (D'INCAO, 1954, p. 2).

A cerca de 200 Km de distância de Taubaté/SP, Maria de Nazareth Barros Miméssi Gonçalves, com 15 anos de idade naquele momento, também contribuiu nesse empenho paulista:

> Eu ia até a Casa do Soldado remendar as suas roupas. Eu era estudante e ia lá ajudar a remendar as roupas dos soldados da Revolução de 1932. Existe um monumento em Amparo/SP, com o nome daqueles que morreram.
> Eu também fazia lanche para os soldados. As mulheres mandavam presunto, mortadela, pão, bolo e aí nós fazíamos os lanches para os soldados. Eles passavam lá para buscar antes de irem para a trincheira na Revolução de 32. (GONÇALVES, 2013).

Em relação à sua formação como normalista, a experiência da docente se distingue, não somente por ter se dado em outra cidade, mas por ter frequentado uma instituição religiosa. Maria de Nazareth iniciou sua formação no ano de 1933 na Escola Normal Livre "Nossa Senhora do Amparo", na cidade de Amparo/SP, que, à época, era comandada pelas Irmãs Dominicanas de Santa Catarina de Sena[116].

---

[115] A força dessa representação permaneceu e o Estado de São Paulo procurou garantir a sua perpetuação através da Lei Estadual nº 9.497, de 05-03-1997, que instituiu o dia 9 de julho como feriado civil em comemoração à Revolução Constitucionalista de 1932.

[116] A Congregação das Irmãs de Santa Catarina de Sena foi fundada em Portugal, no ano de 1868, por Teresa de Saldanha. De acordo com a sua página na internet, "as Irmãs Dominicanas encontram-se no Brasil desde 1911 e

> Eu nasci em São Paulo. Depois meu pai e minha mãe se mudaram para Amparo/SP, porque eu tinha uma tia que tinha um colégio muito grande lá, o Colégio Sagrado Coração de Jesus. E foi lá que eu fiquei. Depois minha tia ficou doente e fechou o colégio, teve que parar de dirigi-lo. Aí eu estudei na Escola Normal Livre de Amparo, aí foi que eu tirei o diploma de professora. (GONÇALVES, 2013).

Em seu relato, a professora relembrou da época na qual frequentou referida Escola Normal. Quando questionada acerca da motivação para ingressar no curso Normal, Maria de Nazareth afirmou que essa decisão foi tomada em função de frequentar o mesmo colégio desde o início de sua vida escolar: "[...] eu morava em Amparo e fiquei estudando todo o tempo no colégio das Irmãs Dominicanas, desde o jardim da Infância nesse colégio". (GONÇALVES, 2013).

O Colégio possuía internato e apesar de cursar toda a sua escolaridade nessa instituição e de sua família ser católica, a professora ressaltou que cursou o externato e que seus pais não a pressionavam para que ingressasse na vida religiosa: "[...] eles não interferiram em minha vocação". Em relação ao vestuário, a docente descreveu que o uniforme "era saia, blusa branca e gravata azul-marinho. E manga comprida. A blusa era de fustão". E em função de se tratar de uma instituição religiosa, mesmo que fosse uma educanda do externato, a egressa sofria as mesmas restrições que eram impostas às internas.

Após passar tantos anos na instituição, Maria de Nazareth considerava-se preparada para lecionar, isto porque "[...] tinha notas boas, a Escola Normal Livre de Amparo era muito boa. As irmãs dominicanas que dirigiam". (GONÇALVES, 2013).

Maria de Nazareth exibiu em seu relato também que as representações dos paulistas a respeito de Vargas ainda não tinham se alterado. Nas eleições presidenciais previstas para o ano de 1937, nas quais Armando Sales de Oliveira – então governador do Estado de São Paulo – disputava o pleito com Getúlio Vargas, a população entoava uma canção relembrada pela docente:

> Eu sei que um dia todo mundo saiu gritando: "Pedregulho, pedregulho, na careca do Getúlio!" (Risos). Disso eu me lembro, na época em que eu

---

formam a Província de Santa Cruz desde 1969. Procuram concretizar o projecto de Teresa de Saldanha, respondendo às necessidades de cada região. Estão presentes em doze Comunidades inseridas na pastoral da Igreja local nos seguintes Estados: São Paulo, Minas Gerais, Goiás, Paraná, Piauí e Pernambuco". Nas cidades de "Limeira, Amparo, Campinas e São Paulo – São Paulo – desenvolvem o trabalho educativo e estão inseridas nas actividades catequéticas e litúrgicas nas paróquias e nos bairros, bem como nas visitas aos doentes." (IRMÃS, 2015).

> estudava lá em Amparo/SP. Eles não gostavam do Getúlio, eles queriam o Armando Sales de Oliveira. (GONÇALVES, 2013).

Entretanto, as eleições nem sequer foram disputadas, uma vez que Vargas promoveu um golpe, iniciando a sua ditadura denominada de Estado Novo.

A política brasileira sob o governo de Getúlio Vargas teve duas fases bem demarcadas em função das exigências do momento que a sociedade atravessava. Assim, os períodos ficam nítidos se visitarmos os documentos que expressavam a visão do novo governo, isto é, as Constituições[117] de 1934 e a de 1937.

Vargas propunha a criação de um ministério que se preocupasse com a saúde e a educação. Encarada como problema nacional, a educação deveria ser, em um primeiro momento, centralizada. Desse modo, o presidente tratou de nomear os seus ministros e, dentre eles, o eleito para assumir os assuntos relativos à educação foi Gustavo Capanema. O novo ministro da educação e saúde pública permaneceu no cargo até o ano de 1945 destacando-se por reformar o Ministério e pela elaboração das Leis Orgânicas do Ensino, que incidiram sobre todos os ramos do ensino entre 1942 e 1946.

Nessa época, o embate travado entre os escolanovistas e os defensores da educação tradicional, no campo ideológico, refletiu-se na elaboração das duas Constituições promulgadas na década de 1930. Em 1934 o movimento renovador da educação viu as suas ideias refletidas no texto da Constituição apontando, naquele momento, uma vitória parcial dos pioneiros.

> Pertence também ao "Manifesto" o conteúdo de vários artigos da Constituição: o de nº 150, referente à fixação do Plano Nacional de Educação, à ação supletiva da União, ao ensino primário integral, à gratuidade do ensino, etc; o nº 151, que representa a vitória da luta pela descentralização do ensino, como se vê em seu texto: "Compete aos Estados e ao Distrito Federal organizar e manter sistemas educativos nos territórios respectivos, respeitadas as diretrizes estabelecidas pela União"; e os de n.ºs 156 e 157, que são uma tentativa de organização dos recursos fixados para a educação, também reivindicados pelo "Manifesto", na parte relativa ao problema da função educativa. (ROMANELLI, 1987, p. 152).

[117] "A constituição de 1934, de inspiração liberal, trouxe algumas inovações importantes. Acrescentou três títulos, não contemplados nas constituições anteriores: da ordem econômica e social; da família, educação e cultura; e da segurança nacional. [...] A constituição de 1937, claramente inspirada nas constituições de regimes fascistas europeus, sinaliza o cenário político do Brasil na segunda fase do governo de Getúlio Vargas: a ditadura. [...] Também trouxe retrocessos no que se refere à educação. Manteve alguns princípios presentes na Carta anterior, reforçando a dualidade entre escola de ricos e de pobres". (VIEIRA; FARIAS, 2007, p. 88).

Apesar de a Constituição de 1934 conter um traço democrático e inovador, porque foi a primeira a se dedicar à educação e à cultura, ela apenas reiterou o disposto no Ato Adicional que havia sido estabelecido cem anos antes. "Em linhas gerais, preserva a estrutura anterior do sistema educacional, cabendo à União manter o ensino secundário e superior no Distrito Federal". (VIEIRA; FARIAS, 2007, p. 94).

O tempo para que as propostas escolanovistas pudessem provar a sua eficácia foi curto, tendo em vista que em 1937 Vargas criou uma nova Constituição. Para legitimar a orientação ditatorial do Estado Novo, a Constituição teve de ser refeita e as propostas democráticas incluídas na Constituição anterior, inspiradas no movimento renovador da educação, caíram[118].

O Estado apresentava-se naquele momento como o responsável pela educação dos que não pudessem arcar com os custos do ensino privado. Somado a este quadro, ainda havia uma brecha deixada pela Constituição de 1934, observada por Romanelli (1987, p. 153), que denota bem que a Carta Magna não possuía "[...] um plano de expansão das escolas, mas sim um plano de limitação de matrículas, prova de que, por parte do Governo, se cuidou de conter a expansão do ensino em limites estreitos".

O texto da legislação não deixa dúvidas:

> Art. 150 [...] "Parágrafo único. O plano nacional de educação [...] obedece às seguintes normas:
> e) limitação da matrícula à capacidade didática do estabelecimento e seleção por meio de provas de inteligência e aproveitamento, ou por processos objetivos apropriados à finalidade do curso. (Art. 150, parágrafo único).

Deste modo, além do Estado colocar-se apenas na condição de assistente dos que não podiam pagar pelo ensino, ainda restringia mais a sua ação ao deixar de construir escolas, especialmente se pensarmos nos grupos escolares, uma vez que o ensino primário é praticamente ignorado na Constituição de 1937.

Continuando o exercício de observação dos pormenores da legislação, Romanelli (1987) mostra que além de o Estado se desobrigar do oferecimento de educação pública e

[118] Em Vidal (2004) podemos encontrar um exemplo da mudança de postura do governo Vargas que em 1934 se abriu às inovações escolanovistas mas que em 1937 implementou uma severa ditadura: "Entendendo o alcance de Azevedo, Teixeira criou a biblioteca Central de Educação-BCE (Decreto 3.763, de 01/02/1932) [...]. Em agosto de 1934, instalou a Biblioteca Infantil do Pavilhão Mourisco. Dirigida por Cecília Meireles até 1937, quando foi fechada pelo governo Vargas sob a acusação de veicular literatura comunista – *As aventuras de Tom Sawyer*, de Mark Twain, era a prova da improbidade –, a Biblioteca possuía um acervo de literatura infanto-juvenil, selecionado a partir do inquérito que a educadora efetuou entre novembro e dezembro de 1931, recolhendo questionários e tabulando respostas de 933 meninas e 454 meninos dos 3º, 4º e 5º anos primários de 24 escolas do Rio de Janeiro, com idades entre 7 e 14 anos". (VIDAL, 2004, p. 192).

gratuita a todos/as, ainda tratou de encaminhar a grande massa populacional apenas para o ensino profissional, condenando a maioria da população ao servilismo às elites, que, por sua vez, teriam o "futuro assegurado": ensino secundário, ensino superior e dominação social.

> [...] *oficializando o ensino profissional, como ensino destinado aos pobres,* estava o Estado cometendo um ato lesivo aos princípios democráticos; estava o Estado instituindo oficialmente a discriminação social, através da escola. E fazendo isso, orientava para um tipo de educação. Com efeito, assim orientada para um tipo de educação capaz de assegurar acréscimo de prestígio social, a demanda voltaria naturalmente as costas às escolas que o Estado mesmo proclamava como sendo escolas de pobres. Aí está, para a nossa tese, a prova de que, do lado da oferta, ou seja, do lado do Estado, existiu uma grande responsabilidade na orientação da escolha do tipo de educação feita pela demanda. (ROMANELLI, 1987, p. 153, grifos da autora).

Otaíza Romanelli se refere ao artigo 129 da Constituição de 1937 para respaldar a sua análise, no qual:

> O ensino pré-vocacional e profissional destinado às classes menos favorecidas, é em matéria de educação o primeiro dever do Estado. Cumpre-lhe dar execução a esse dever, fundando institutos de ensino profissional e subsidiando os de iniciativa dos Estados, dos Municípios e dos indivíduos ou associações particulares e profissionais. (Art. 129).

No ano de 1938 o ministro Capanema cria a Comissão Nacional do Ensino Primário (CNEP). A função dessa comissão era traçar as principais diretrizes para o ensino primário em Lei. De acordo com Horta (2010, p. 296), a cooperação financeira fornecida pela União aos Estados e municípios seria realizada através da "criação do Fundo Nacional do Ensino Primário, em 1942, e regulada pelo Convênio Nacional do Ensino Primário, no mesmo ano".

Iniciando os seus trabalhos no ano de 1939, a CNEP elegeu três pautas sobre as quais direcionaria a sua atenção: a nacionalização das escolas primárias regidas por estrangeiros; a elaboração do anteprojeto de organização do ensino primário; e a formalização do magistério. (HORTA, 2010).

Ainda no ano de 1939, a CNEP já havia formatado o anteprojeto de decreto-lei e encaminhado ao ministro Capanema. Em linhas gerais, o anteprojeto visava fazer com que a educação primária fomentasse a unidade nacional[119]. O incentivo ao nacionalismo se

[119] É possível perceber essa tentativa de unificação do ensino primário através do trecho de um discurso proferido por Vargas por ocasião da formatura de professoras pelo Instituto de Educação: "Sempre foi meu pensamento, logo que as circunstâncias o permitam, reuni-los na Capital Federal, vindos de todos os recantos do país, mesmo os mais longínquos, auscultar-lhes as aspirações e sentir de perto as necessidades do ambiente onde

apresentava como uma das formas pelas quais esse projeto seria desenvolvido. Assim, "[...] o hasteamento diário da bandeira e o canto do Hino Nacional seriam obrigatórios em todas as escolas primárias, públicas e particulares, bem como o comparecimento dos alunos às solenidades cívicas". (HORTA, 2010, p. 298).

Neste ano também, Bernardina Aredes de Araújo concluía seus estudos na Escola Normal. A docente também viveu a experiência de realizar os seus estudos em uma instituição confessional, mas diferentemente da professora Maria de Nazareth, Bernardina foi interna no Colégio Sagrado Coração de Jesus, na cidade de Agudos/SP, onde realizou os estudos ginasiais e o curso Normal.

Proveniente de uma abastada família de fazendeiros, a docente afirmou que seu pai, Domiciano Aredes, foi um dos fundadores do município de Duartina/SP (onde Bernardina nasceu e reside atualmente) tendo sido muito atuante na política naquela localidade[120]. De acordo com a professora, a motivação para realizar o curso Normal não se deu por uma questão de vocação, mas pela oportunidade: "Todo mundo era professor lá e eu fui também". (ARAÚJO, 2013).

Como é possível notar, contrariamente ao discurso que se tinha à época, a questão da docência como missão e as mulheres como sendo as depositárias "naturais" desta tarefa, não se aplicava para grande parte das docentes. Nem todas optavam pela carreira, e, no caso de algumas educadoras entrevistadas, a Escola Normal surgiu em suas vidas como uma consequência dos estudos que realizavam, principalmente para aquelas que estudavam em instituições religiosas.

A maioria das professoras entrevistadas, conforme exposto no Quadro 2, realizaram a sua formação na Escola Normal na década de 1940. Wanda Pereira Morad iniciou os seus estudos no final da década de 1930 e os concluiu em 1941 na Escola Normal "Barão de Suruí", em Tatuí/SP. De acordo com a docente, após concluir o curso ginasial, teve de realizar um exame para o ingresso na Escola Normal:

> O exame foi escrito e oral. Escrito utilizando o material do curso que nós tivemos antes e oral era pedagogia, a gente já sabia alguma coisa. Se uma

trabalham. Seria este o 'Congresso dos Professores' em que se cuidasse de dar unidade ao ensino, não só pela legislação, o que é pouco, mas pela escolha do livro escolar único, pela padronização do material, pela harmonia de espírito de todos os apóstolos dessa grande cruzada". (VARGAS, 1943 apud HORTA, 2010, p. 302).

[120] A respeito das ligações de seu pai com a política de Duartina/SP, Bernardina relatou que seu pai foi vereador e também possuía um relacionamento estreito com Adhemar de Barros: "Eu gostava do Adhemar, ele frequentou a minha casa em Duartina. Ele era amigo do meu pai. O meu pai era político (Risos). Eram do mesmo partido. Eu me lembro que ele foi na época que nós morávamos na fazenda e se hospedou lá. Meu pai não o deixou ir para um hotel: 'Vai ficar na minha casa!'. Eu não bati papo. Ele era gentil, muito simpático". (ARAÚJO, 2013).

> criança cair e machucar o joelho, o que você faz? Eu mandaria para um lugar que tinha iodo ou qualquer coisa para limpar o machucado. Ou senão chama papai e mamãe para levar para a casa. (MORAD, 2013)

Depois de ter sido aprovada, Wanda iniciou o seu curso e não demonstrou encontrar dificuldades em relação aos conteúdos: "O Curso Normal era de três anos, era fácil demais, era só dar aulas. Nós íamos lá no grupo". (MORAD, 2013). Um dos elementos positivos destacados pela docente se referia a facilidade em estagiar, haja vista, que o edifício da Escola Normal e do grupo escolar ficavam a poucos metros de distância um do outro.

> Era uma praça, Paulo Setúbal (indicando com a mão como se estivesse mostrando um mapa), aqui ficava o grupo e aqui ficava a Escola Normal. Aqui o Grupo [João] Florêncio, então nós só atravessávamos a rua e íamos dar aula. Então a professora do curso ia junto para dar nota.
> Íamos dar aula no pré-primário de como se faz para atravessar a rua. A criançadinha tudo em fila. Depois eu fiz um exame para passar para a segunda série, e caiu para eu ensinar às crianças como era a chuva e de onde ela vinha. A coisa mais fácil do mundo. (MORAD, 2013, acréscimos nossos).

Por meio da fala da professora, é possível aferir que a sua formação foi uma experiência positiva e, aparentemente, sem percalços. Contudo, conforme aponta Voldman (2006), é importante se atentar para os mecanismos utilizados para a construção da memória que dulcificam o passado, fazendo com que alguns indivíduos construam uma imagem de sua juventude como um momento de plenitude, no qual tudo funcionava perfeitamente bem e sem dificuldades incontornáveis, ao contrário do presente, que, não raro, é apresentado como uma época que necessita ser ajustada.

Um exemplo dessa postura pode ser encontrado na narrativa da professora Wanda (2013): "Eu me formei com nota muito boa, a cabeça cheia de teoria, eu pensava que eu ia mudar o mundo, mas o mundo já é certinho, não precisa mudar nada. Hoje é que precisa, naquele tempo não"[121]. Contudo, na sequência, a professora relata as dificuldades vividas pelos/pelas moradores/as da zona rural: "[...] os coitados da roça tinham que andar dois dias para chegar no hospital. Um dia um padre cortou o pé na enxada e ele teve que vir com o pé enrolado em uma folha de um sabugo de milho". (MORAD, 2013).

[121] Essa afirmação é interessante, pois dentre vários fatos que ocorriam em âmbito local e regional que poderiam ser mencionados somente na realidade brasileira, na época em que a Prof.ª Wanda ainda cursava a Escola Normal, entre 1940 e 1943, estava ocorrendo também o maior conflito armado do século, a II Guerra Mundial. Ademais, no contexto do nazismo, ocorria a construção e utilização dos campos de extermínio como Auschwitz II.

Ao evocar a memória dos últimos anos de sua passagem pela Escola Normal em Tatuí/SP, a professora afirmou que a formação recebida lhe forneceu a segurança em relação aos aspectos teóricos, ressaltando ainda que a complementação no que concerne à prática docente seria adquirida posteriormente: "Eu adorava, depois que eu aprendi que nós precisamos da experiência. A experiência é uma coisa tão importante e a moral também". (MORAD, 2013).

A professora Maria Apparecida Lotto de Olyveira, realizou toda a sua formação de normalista na década de 1940. A docente estudou entre os anos de 1943 e 1946 na Escola Normal Livre do Colégio São José, dirigido pelas Irmãs de São José de Chambéry, na cidade de Jaú/SP[122].

> A outra [irmã] não [foi professora], ela teve problema na vista e parou de estudar. Ela estava no Colégio São José [de Chambéry], [que foi] onde eu estudei, que era das freiras, lá em Jaú/SP. Eu não fui interna porque eu morava na cidade, mas tinha internato e tinha para as desamparadas, como é que se chamava? Quando se deixavam as crianças naquele lugar?[123]
> As freiras foram muito boazinhas, eu gostei do curso, foi muito bom. Saí de lá bem preparada para enfrentar [a carreira].
> Naquele tempo o magistério era uma coisa que todo mundo... Nossa! Só existia uma faculdade, só essa. Mas não era faculdade, era Escola Normal. Ela se chamava Escola Normal São José. Tinha a *Ma mère*, que era a chefe, [o colégio] era francês. (OLYVEIRA, 2013, acréscimos nossos).

Em se tratando de uma instituição religiosa, as normas, principalmente aquelas direcionadas às meninas, eram rígidas. Segundo a docente, questões como o uso de maquiagem e a maneira de se vestir eram tratadas com rigor:

---

[122] Aproximadamente quarenta anos após a instalação de seu primeiro colégio na cidade de Itú/SP, as Irmãs de São José de Chambéry inauguraram outra unidade, na cidade de Jaú/SP: "O Colégio São José foi fundado em vinte de maio de 1901, pela Superiora Madre Teodora Voiron, e teve como primeira diretora a Irmã Maria Celestina Dupraz. Atendia as meninas de famílias abastadas da cidade, de fazendas vizinhas e cidades circunvizinhas, oferecendo uma educação de qualidade, instrução literária e religiosa. Seguiam um programa baseado no rigor das virtudes cristãs e sociais, no amor ao trabalho e à vida doméstica, ou seja, preparavam as meninas para serem mulheres dóceis e modestas, elementos considerados pertinentes às características femininas. [...] Em vinte e três de setembro de 1928, de acordo com o jornal O Diário, houve um ato inaugural da Escola Normal Livre de Jahu. A inauguração do prédio próprio ocorreu em vinte e três de maio de 1929. No ano de 1931, criou-se o curso complementar. Em 1933, o Curso Ginasial com inspeção provisória e em 1937, com inspeção permanente. Em 1941, criou-se outro pequeno Curso Primário - Externato São José - com três classes para atendimentos de crianças pobres. No ano de 1944, criou-se o Curso Pré-Normal." (OLIVEIRA, 2009, p. 5-6).

[123] A professora se refere ao trabalho de acolhimento das crianças órfãs realizado pela irmandade. De acordo com Oliveira (2009, p. 7), "o Asilo da Imaculada Conceição, fundado em oito de dezembro de 1917, e inaugurado um ano após, realizava o atendimento de órfãs". Mais adiante, ao descrever as instalações do Colégio São José, Maria A. L. de Olyveira lembra-se do asilo: "Era um colégio muito bom, havia o internato, nós, as externas, e tinha esse tipo de asilo que eu havia comentado, no qual ficava aquelas menininhas desamparadas que as freiras cuidavam." (OLYVEIRA, 2013).

> [Naquela época] se você fosse de batom, a gente era mocinha, e quando chegávamos ela dizia: "Vá lavar o rosto!".
> Não podia entrar de batom. O uniforme era de manga comprida, branca, saia pregueada marrom, com meia e sapato fechado. Nós fazíamos educação física com um calção até aqui (indica o joelho). A escola exigia. A gente aprendeu a fazer o sinal da cruz e a Ave Maria em francês. Elas ensinaram, mas hoje eu não me lembro mais. Era uma escola com muita disciplina. [...] E o dia que tínhamos visita da *Ma Mère*!? *Ma mère* era a chefe. Mas nós éramos moças e dávamos risada. (OLYVEIRA, 2013, acréscimos nossos).

Apesar de reconhecer que teve uma boa formação na Escola Normal, e que, em função disto, sentia-se preparada para lecionar, admite que não existiam muitas opções de estudos para as moças da região, além de seguir carreira no magistério:

> Desde pequenininha eu falava: "Quero ser 'fessora'!". (Risos)
> E fiquei, gostei. E lá [em Jaú/SP] não tinha nenhuma outra faculdade. Era só a Escola Normal. Se eu quisesse estudar em uma faculdade eu teria que ir para Campinas/SP ou para São Paulo/SP. Não tinha nada [ligado ao ensino superior na região]. (OLYVEIRA, 2013, acréscimos nossos).

Não obstante Maria A. L de Olyveira demonstre que desde muito cedo desejava seguir a carreira docente, a professora salienta que a falta de oferta de cursos superiores limitava a sua escolha. Isto, de certo modo, obrigava àquelas/es que desejassem seguir seus estudos a optar em se mudar para as cidades maiores ou ficar em sua terra natal e ingressar na Escola Normal.

Deste modo, podemos analisar esse desejo da professora Maria A. L de Olyveira de cursar o magistério com sendo fruto primeiramente das representações sociais que circulavam na época e que faziam com que as mulheres que almejassem adentrar no mundo profissional, tivessem que escolher uma carreira que não se diferenciasse muito das tarefas domésticas que elas eram obrigadas a exercer no lar. Em segundo lugar, é possível inferir também que mesmo que as mulheres desejassem experimentar carreiras diferentes daquelas às quais foram formatadas durante toda a vida a seguir, essa não seria uma tarefa simples, tendo em vista as representações que atuavam como uma âncora tanto no plano subjetivo (em função das restrições quanto a se morar sozinha em outra cidade) quanto no plano objetivo (pela inexistência de outros cursos no município onde residia), impedindo que as mulheres navegassem livres.

E no caso específico desta professora, é notável a força das representações a partir da apropriação expressa em suas palavras: "Mas eu gostava, eu queria mesmo ser 'fessora'" (OLYVEIRA, 2013).

O poder exercido pelas representações fica evidente também no discurso oficial da época. Apesar de terem conseguido ingressar na carreira docente e até mesmo ultrapassar o número de homens que cursavam as Escolas Normais, o tipo de educação que as mulheres deveriam receber era controlado e moldado de acordo com as representações vigentes no período.

Neste sentido, as Leis Orgânicas do Ensino que foram promulgadas a partir do ano de 1942 pelo ministro da Educação Gustavo Capanema, procuraram legislar sobre o ensino secundário, comercial e industrial (momento da criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial – SENAI)[124]. Entre 1942 e 1943 foram promulgados quatro decretos, e, dentre estes, o Decreto-lei n. 4.244 de 9 de abril de 1942, que organizava o ensino secundário, dedicava um de seus títulos especialmente à educação feminina.

> TÍTULO III
> Do ensino secundário feminino
> Art. 25. Serão observadas, no ensino secundário feminino, as seguintes prescrições especiais:
> 1. É recomendavel que a educação secundária das mulheres se faça em estabelecimentos de ensino de exclusiva frequência feminina.
> 2. Nos estabelecimentos de ensino secundário frequentados por homens e mulheres, será a educação destas ministrada em classes exclusivamente femininas. Este preceito só deixará de vigorar por motivo relevante, e dada especial autorização do Ministério de Educação.
> 3. Incluir-se-á, na terceira e na quarta série do curso ginasial e em todas as séries dos cursos clássico e científico, a disciplina de economia doméstica.
> 4. A orientação metodológica dos programas terá em mira a natureza da personalidade feminina e bem assim a missão da mulher dentro do lar. (BRASIL, 1942, p. 4).

É flagrante a tentativa de conduzir as meninas e as moças para o que se considerava ser a sua destinação *natural*, isto é, a esfera doméstica. O governo de Vargas se posicionava, a partir do referido decreto, ao lado das posições mais conservadoras, que no início daquele século condenavam a coeducação. Tendo adotado essa linha de pensamento, não era de se admirar que se exigisse que as meninas tivessem a disciplina de economia doméstica em sua matriz curricular, tendo em vista que no final do Art. 25 o objetivo de toda a educação feminina ficou reduzido a uma formação que obedecesse a uma suposta *personalidade feminina*, isto é, um tipo de ensino que lhes direcionassem para a esfera doméstica cumprindo a sua *missão de mulher dentro do lar.*

[124] No ano de 1946, com o fim do Estado Novo, Gustavo Capanema deixa de ser o ministro da Educação dando lugar a Raul Leitão da Cunha e, assim, novos Decreto-leis são aprovados tratando do ensino primário, do ensino normal, do ensino agrícola e criando o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial – SENAC.

O Estado impunha a representação social em forma de lei, buscando formatar a educação das mulheres e fazendo com que, mesmo tendo conseguido o acesso ao ensino secundário, a sua formação fosse limitada. Com isso, o Estado sinalizava que não esperava que as meninas que chegaram até aquele nível de escolaridade prosseguissem nos estudos.

Ademais, havia na época uma outra legislação ainda mais restritiva em relação às atividades que as mulheres poderiam desempenhar, qual seja, o Código Civil de 1916. Apesar de regular os direitos e deveres de maridos e esposas, na prática, esse código atingia a todas as mulheres, visto que regulava também a relação do núcleo familiar como um todo:

> Esse código resultou de muitas tentativas de fornecer ao país um conjunto coerente de leis civis para substituir a vetusta legislação portuguesa ainda em vigor. Em troca da proteção do casamento, os elaboradores do Código estabeleceram o homem como chefe da família. Cabia a ele determinar o lugar de residência da esposa e filhos, administrar o patrimônio do casal e, acima de tudo, autorizar sua mulher a exercer uma atividade profissional fora do lar. Por conta disso, a legislação concedeu ao homem amplos poderes para limitar as oportunidades abertas à mulher para alcançar autonomia pessoal, mesmo se sua motivação para busca-la estivesse na tentativa de escapar de uma união conjugal infeliz. (MARQUES; MELO, 2008, p. 468-469).

Essa divisão entre as esferas pública (destinada aos homens) e privada (destinada às mulheres) estava prevista no Código e cerceou as possibilidades de desenvolvimento acadêmico e profissional das mulheres durante grande parte do século XX, isto porque o quadro somente teria alguma alteração em 1962 com a aprovação do Estatuto da Mulher Casada (Lei n. 4.121)[125]. Após 1932, com a possibilidade de se elegerem, algumas feministas – com destaque para Bertha Lutz, que se tornou deputada federal em 1936 – lutaram para que fossem assegurados e ampliados os direitos femininos que a Constituição de 1934 havia consagrado[126].

---

[125] "O ponto mais conservador da lei era manter o homem como chefe do lar, e seu ponto positivo estava em liberar da tutela do marido a mulher que desejasse ter uma profissão. No entanto o homem manteve a responsabilidade exclusiva de administrar os bens comuns. [...] Parece claro que as concessões dadas às mulheres na lei de 1962 foram equilibradas com dispositivos pensados para preservar a estabilidade do casamento. Dito de outra forma, a reforma era moderna o suficiente para melhorar a imagem do país no exterior e, por outro lado, oferecer às mulheres de classe média a sensação de ganho parcial de autonomia. Ao mesmo tempo, a lei foi pensada para ser conservadora o suficiente de modo a reduzir a resistência da Igreja Católica a ela". (MARQUES; MELO, 2008, p. 483-485).

[126] De acordo com Marques e Melo (2008), em 1937 Bertha Lutz presidiu uma comissão que tinha como objetivo examinar projetos que intentavam regular os direitos femininos. Bertha procurou executar uma reforma ampla nos direitos femininos: "A discussão do projeto de Estatuto Jurídico da Mulher na comissão especial foi concluído em 15 de outubro de 1937. O texto previa a imediata abolição de qualquer restrição jurídica às mulheres que estivesse baseada no sexo ou no estado civil, garantia às mulheres o direito de ter uma atividade profissional sem a interferência dos maridos, proibia empregadores de despedir mulheres grávidas e permitia à concubina herdar bens ou estipêndios previdenciários de seu companheiro falecido. As feministas também não

Entretanto, o ambicioso projeto das feministas não foi aprovado em função do impacto que causou, da baixa adesão dos políticos e, por fim, pela dissolução do Congresso em 1937, quando do início da ditadura de Vargas.

Nesse período, Silvia de Carvalho Maximino realizou os seus estudos na Escola Normal Modelo "Peixoto Gomide", na cidade de Itapetininga. A docente afirmou que possuía quatro irmãos e três irmãs (ela era a caçula) sendo que somente o seu irmão mais velho não se tornou docente. Todos inclusive frequentaram a mesma Escola Normal, a qual, segundo a docente, "era uma escola tradicional"[127] (MAXIMINO, 2013).

O fato de a maioria dos irmãos de Silvia ter cursado a Escola Normal, foi uma das principais motivações para que ela também seguisse a carreira docente: "Eu fui na levada de meus irmãos (Risos). Todo mundo foi para a Escola Normal e eu segui". (MAXIMINO, 2013). E como a escola se tratava de um complexo que compreendia todos os níveis, desde o primário até a Escola Normal, Silvia se aproveitou da oportunidade e cumpriu toda a sua escolaridade no mesmo local:

> Eu comecei lá e terminei lá. Eu me formei com 19 anos, eu fiquei como ouvinte na quarta série, porque naquela época não podia...
> Naquele tempo eram quatro anos de Primário, mais quatro de Ginásio e depois três de Normal e tinha o preparatório. Eu estudei onze anos.
> Eu tenho o diploma. (MAXIMINO, 2013).

A professora Thereza de Camargo Vieira realizou a sua formação de normalista no mesmo período que a professora Silvia, e, a exemplo desta, todos os seus irmãos também se tornaram professores: "Todas as irmãs são formadas, o irmão é formado. Tudo professor que era o mais fácil em Tietê". (VIEIRA, 2013).

---

se esqueceram das viúvas com filhos e propuseram a revogação dos artigos do Código que estabeleciam a perda do pátrio poder pela viúva que viesse a se casar novamente. Também contemplaram as donas de casa com dez por cento da renda familiar, se não tivessem ocupação remunerada". (MARQUES; MELO, 2008, p. 473).

[127] "Em maio de 1896 foi lançada a pedra fundamental do edifício destinado à Escola Normal, em terreno próximo à estrada de ferro Sorocabana, mas foi decidida a criação de uma Escola Complementar por ser a instalação dessas escolas menos dispendiosa que a das normais e por ter sido dada às escolas complementares a faculdade de formar professores que atuariam nas escolas preliminares e que receberiam o diploma de 'complementaristas'. [...] Somente em 1911, quando se passou a oferecer o curso normal completo, o terceiro prédio, do lado da Avenida Fernando Prestes, foi concluído, completando esse conjunto único no Estado, formado por três prédios num mesmo terreno, um marco de referência na cidade. A Escola Normal alterou significativamente a vida cultural da cidade, à medida que passou a receber alunos de diversas localidades, e também porque, no começo do século XX, ali formaram-se 25% dos professores do Estado. O Anuário de Ensino de 1913 registra que, até aquele ano, 656 professores (242 homens e 414 mulheres) haviam sido diplomados ali". (ESCOLA MODELO PRELIMINAR DE ITAPETININGA, 2014).

No caso desta docente é possível identificar também os efeitos do nacionalismo estimulado por Vargas. Ao recordar o período em que realizou a sua formação básica na cidade de Tietê/SP, entre os anos de 1935 e 1945 – estando, portanto, sob a égide das políticas educacionais de Capanema –, Thereza relatou as estratégias para a formação de cidadãos que exaltassem a pátria:

> Eu me lembro que em meu tempo, para não faltar alunos na classe, a classe que tivesse menos faltas na semana ficava com uma bandeira pequena hasteada dentro da sala. Era uma premiação. Eu me lembro que uma vez eu estava doente e foram em casa me buscar senão nós não ganharíamos a bandeira.
> Em meu tempo de Ginásio não tinha essas coisas de desfile [com fantasia], era com o uniforme escolar. Eu me lembro de passar com a calça pregueada azul-marinho, tênis, meia branca, a blusa. Nas datas patrióticas havia desfile com o uniforme mesmo. (VIEIRA, 2013).

A adesão à causa nacional começando pela formação das crianças era uma tática eficaz. Isso fica patente no caso da professora supracitada, no qual podemos ver como as representações impostas pelo Estado (com fortes traços fascistas) acerca do nacionalismo e do patriotismo eram apropriadas pelo corpo docente do grupo escolar que as moldava as transformando, nesse caso específico, em práticas que estimulassem, ao mesmo tempo, o nacionalismo e a frequência escolar.

Essas práticas que foram aprendidas por Thereza enquanto era discente do primário e do ginasial, a acompanharam posteriormente, em seu trabalho como docente (como poderá ser verificado no Capítulo 5), sendo reproduzidas com os/as seus/suas educandos/as.

Em relação à sua formação no magistério, ficou evidente a existência de uma dupla motivação para a realização do curso Normal. Primeiramente, em função das representações que circulavam na sociedade naquela época e que determinavam, como demonstrado anteriormente, que a docência era uma profissão "adequada" às mulheres. No caso de Thereza, essa noção de que o magistério deveria ser a sua futura profissão apareceu desde cedo em sua vida, pois, quando questionada se havia pensado em seguir outra profissão, a professora afirmou: "Não, a gente nem pensava, não tinha outra opção. Não sei se é porque as meninas brincam de professora desde de pequenas e já são encaminhadas, mas não tinha outra opção". (VIEIRA, 2013).

Com isso, inculcava-se já na infância das meninas o caminho que estas deveriam percorrer no mundo do trabalho. A docente exibe esta percepção em sua fala, pois a menção que faz à "falta de opção" tem como hipótese o fato de as meninas brincarem de ser

professoras e, por esse motivo, serem "encaminhadas" para a profissão. O que talvez tenha fugido da percepção de Thereza é que as meninas não eram direcionadas para a profissão docente porque imitavam o trabalho das professoras em suas brincadeiras, mas sim que elas eram levadas a brincar simulando o trabalho docente pois essa era exatamente a carreira que se esperava que seguissem[128].

Neste sentido, de acordo com Bourdieu (2011), a sociedade investe muito tempo no processo de "masculinização do corpo masculino" e "feminização do corpo feminino" com o objetivo de naturalizar o processo histórico que leva à dominação masculina. Segundo o autor, é por meio deste adestramento dos corpos que os indivíduos entram nos jogos sociais de desenvolvimento da virilidade, tais como a política, a ciência, e muitos outros.

Bourdieu (2011) apresenta a influência da educação nesse processo:

> A educação primária estimula desigualmente meninos e meninas a se engajaram nesses jogos e favorece mais nos meninos as diferentes formas da *libido dominandi*, que pode encontrar expressões sublimadas nas formas mais "puras" da libido social, como a *libido sciendi*. Deveríamos mencionar aqui todas as observações que atestam que, desde a mais tenra infância, as crianças são objeto de expectativas coletivas muito diferentes segundo seu sexo e que, em situação escolar, os meninos são objeto de um tratamento privilegiado (sabe-se que os professores lhes dedicam mais tempo, que são mais seguidamente arguidos, mais raramente interrompidos e participam mais nas discussões gerais). (BOURDIEU, 2011, p. 71).

Esta falta de opção observada pela docente nos encaminha à segunda motivação que levou Thereza a ingressar no curso normal, qual seja, a questão financeira. O fato de ser proveniente de uma família empobrecida influenciava diretamente em sua decisão por seguir a carreira docente, pois, para realizar outro curso, além de ter que vencer todas as barreiras que eram interpostas ao prosseguimento das mulheres em estudos universitários, teria que superar a falta de recursos, porque sua família não teria condições de arcar com os custos acarretados pela mudança e permanência de sua filha em outra cidade[129].

---

[128] "Embora o mundo hoje se apresente como que semeado de indícios e de signos que designam coisas a serem feitas, ou não factíveis, desenhando, como que em pontilhado, os movimentos e deslocamentos possíveis, prováveis ou impossíveis, os 'por fazer' ou os 'por vir' propostos por um universo a partir daí social e economicamente diferenciado, tais indícios ou signos não se dirigem a um agente qualquer, uma espécie de *x* intercambiável, mas especificam-se segundo as posições e disposições de cada agente: elas se apresentam como coisas a serem feitas, ou que não podem ser feitas, naturais ou impensáveis, normais ou extraordinárias, *para tal ou qual categoria*, isto é, particularmente para *um* homem ou para *uma* mulher (e de tal ou qual condição)". (BOURDIEU, 2011, p. 71-72).

[129] Isto porque a cidade de Tietê não possuía nenhuma instituição de Ensino Superior na década de 1940. A Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras do município foi criada somente em 1966, pela Lei n. 9.283.

> Eu precisava trabalhar e tinha mais irmãs para serem formadas, então eu tinha que trabalhar para ajudar, o meu pai era pobre, era sapateiro, de família pobre.
> Eu não poderia [fazer outro curso] em relação às "posses", porque tinha que acabar logo para formar as outras irmãs que ficaram. Naquela época tinha o anel de formatura, o meu está guardado, foi minha irmã quem me deu. Eu dei um para a minha irmã, e a outra irmã deu para a última. Então aquilo era sagrado. (VIEIRA, 2013, acréscimos nossos).

Com este trecho é possível aferir que se a formação era importante para as mulheres das classes mais abastadas, como forma de adquirir independência, para as mulheres das classes menos favorecidas, além do caráter emancipatório, adicionava-se um elemento de imprescindibilidade. Werebe (1963, p. 156) indica que uma pesquisa que visava descobrir a origem social dos/das ingressantes no ensino secundário em São Paulo no início da década de 1960, constatou que até aquele momento "67,4% dos estudantes pertencem a famílias de classes favorecidas" e somente "8,4% são filhos de trabalhadores manuais e outros de baixa renda". Esse dado também não era muito diferente nas Escolas Normais, uma vez que as moças eram "[...] oriundas não apenas das classes médias inferiores e superiores, mas também das famílias mais abastadas. Tanto assim, que vimos instalaram-se cursos normais nos colégios mais tradicionais, frequentados por moças de famílias mais ricas". (WEREBE, 1963, p. 216). Portanto, conseguir ingressar na Escola Normal representava, como exposto por Thereza, uma possibilidade de alterar o seu futuro, o de suas irmãs e de seu irmão. Decorre daí a "sacralidade" do ato de passar o anel de formatura de uma irmã a outra, como um símbolo do árduo desafio que representou o ingresso e a finalização daquele curso, algo que não era comum em sua classe social[130].

Deste modo, a conjunção dos fatores (*representação da mulher como docente* e a *necessidade de trabalhar*) ajuda a explicar o que levava algumas mulheres a seguir o caminho do magistério. Essa situação põe à prova, portanto, o ideário que vigorou em boa parte do século XX de que as mulheres seguiam a carreira docente em função de sua proximidade com a maternidade. A conjuntura era muitas vezes o que determinava o caminho profissional que seria seguido.

[130] Outro desafio que foi interposto às classes trabalhadoras era a necessidade de realizar seus estudos na época "correta". Isto porque, se porventura a sequência dos estudos fosse interrompida e se quisesse retornar posteriormente para cursar a Escola Normal, isso talvez não fosse possível, em função da Lei Orgânica do Ensino Normal (1946), que previa em seu Art. 21: "Não serão admitidos, em qualquer dos dois cursos (1º e 2º ciclo), candidatos maiores de 25 anos". Com esse dispositivo, cuja motivação é desconhecida, mais uma barreira era erigida àquelas/es que eram professoras leigas/os e necessitavam se profissionalizar (ROMANELLI, 1987), ou mesmo a quem desejasse retornar aos estudos após a idade estabelecida.

A força das representações e das políticas educacionais também teve influência na escolha da profissão por Maria Therezinha de Granville Ponce Carvalheiro. Primeiramente cabe mencionar o contato direto que a docente teve com a política ainda em sua infância. A referida professora assevera que seu pai era um entusiasta de Adhemar de Barros e ela, com apenas 10 anos de idade, na década de 1940, admirava Getúlio Vargas, chegando inclusive a conhecê-lo. "O meu pai era um adhemarista danado. Até eu era getulista. Eu conheci o Getúlio [Vargas] e até conversei com ele em Bauru/SP. Não me lembro em que ano, mas eu era estudante ainda, na década de 1940". (CARVALHEIRO, 2013).

Na ocasião, Maria Carvalheiro, diante da admiração que nutria pelo estadista, estando em sua presença sentiu a necessidade de se comunicar com ele: "Eu cheguei para ele e disse: Dr. Getúlio, eu quero fazer uma pergunta boba: o senhor gosta de ser presidente da República?" (CARVALHEIRO, 2013). Vargas não deixaria de atender à criança e, ao mesmo tempo, de elaborar uma resposta que contivesse amplitude e eloquência: "E ele olhou bem para mim e disse: Minha filha, eu bem que gostaria de estar, nesse momento, olhando para os meus pampas, ver o minuano balançar os trigais, ver as minhas plantas florescendo, gostaria de tudo isso, mas a pátria precisa de mim!". (CARVALHEIRO, 2013).

Esses discursos inflamados realmente conquistavam a população, desde os mais jovens até os mais velhos. O populismo de Vargas que era disseminado em suas palavras e em suas políticas, contagiava a todos e fazia com que o líder permanecesse no poder pelas mãos da própria população.

> Eu era getulista danada! Eu e papai, naquele tempo era comum fazer o perfil dos políticos, colocar o papel [com o perfil do político recortado] na parede e depois, com uma bomba de detefon, de modo que ficasse [como um estêncil]. Nossa, eu fiz tantos! Fiz na [região] Noroeste todinha, fomos até Araçatuba/SP. (CARVALHEIRO, 2013).

Anos depois, Maria Therezinha iniciou os seus estudos na Escola Normal "Dr. Adhemar de Barros", na cidade de Pirajuí, onde, concomitantemente, cursou o ensino secundário clássico, o que era não era comum entre as moças da época. Quando questionada sobre quantas meninas foram suas colegas no secundário, a docente respondeu:

> No curso clássico? Só eu! Poderia ter meninas, mas ninguém queria. Iam todas para o [curso] Normal. Era uma escola de elite naquele tempo. [...] Tinha o curso clássico e o curso científico, e todo mundo optava pelo científico, eu era a única aluna do clássico, porque nesse curso tinha filosofia, tinha grego, tinha latim, tinha inglês, tinha francês... Ave Maria! Além disso, eu ainda estudava química, física e biologia um ano atrasada,

> isso quer dizer que no segundo ano, eu estudava as matérias do primeiro, ia na classe do primeiro ano para estudar; no terceiro ano, estudei a matéria do segundo ano do colegial. Sempre atrasada um ano. (CARVALHEIRO, 2013, acréscimos nossos).

Vemos neste caso o mecanismo da política do governo Vargas, através da Reforma promovida pelo Ministro Gustavo Capanema, em pleno funcionamento. Isto porque, ao criar um plano de sociedade no qual se esperava que as mulheres fossem responsáveis pelo lar (como expresso no Decreto-lei n. 4.244 de 9 de abril de 1942), uma legislação que pouco toca na educação primária, preocupando-se mais com o ensino secundário e superior, vemos ainda que embora não se proibisse o ingresso das mulheres nos cursos universitários, as limitações às quais estas eram submetidas, faziam com que elas desistissem de prosseguir estudando em nível superior. O ensino secundário era uma espécie de muro erigido para impedir a passagem feminina adiante, uma barreira (não tão) invisível que era cimentada pelas representações vigentes na época que ditavam que tipo de mulher a elite brasileira queria. Não subestimando a intencionalidade e o poder formativo da legislação, é possível asseverar que a mesma apenas materializava essas concepções que circulavam na sociedade.

Essa ausência das mulheres no curso secundário pode ser explicada também pelo efeito Pigmalião invertido. De acordo com Bourdieu (2011), as/os professoras/es ressaltam tanto para as meninas que as carreiras científicas são mais difíceis e que os meninos é que se adaptam melhor, que elas acabam acreditando e desistindo de prosseguir com a sua formação profissional.

> [...] efeito Pigmalião invertido ou negativo, que se exerce tão precoce e tão continuamente sobre as mulheres e que acaba passando totalmente despercebido (penso, por exemplo, na maneira pela qual os pais, professores e colegas desestimulam – ou melhor, não estimulam – a orientação das moças para certas carreiras, sobretudo as técnicas e científicas: "Os professores dizem sempre que somos mais frágeis e então... acabamos acreditando nisso", "Passam o tempo todo repetindo que as carreiras científicas são mais fáceis para os meninos. Então, forçosamente..."). E compreendemos que, por essa lógica, a própria proteção "cavalheiresca", além de poder conduzir a seu confinamento ou servir para justificá-lo, pode igualmente contribuir para manter as mulheres afastadas de todo contato com os aspectos do mundo real "para os quais elas não foram feitas" porque não foram feitos para elas. (BOURDIEU, 2011, p. 77).

Ademais, o viés elitista conferido ao ensino secundário fazia com que este nível fosse direcionado à população com maior renda, haja vista a dificuldade existente tanto no ingresso,

quanto na permanência no curso[131]. Percebe-se o cuidado no direcionamento do ensino para cada setor da sociedade, reafirmando a dualidade que historicamente marcava a educação escolarizada brasileira, isto é, ensino primário e profissionalizante para as camadas populares e ensino secundário e superior para as elites:

> Neste modelo deveria haver uma distinção entre a escola secundária, que preparava para o acesso ao ensino superior (o famoso "clássico" para as carreiras em humanidades, e "cientifico" para as carreiras técnico-científicas) e outros tipos de escola, que preparavam o indivíduo para o mundo do trabalho fosse ele industrial, comercial, agrícola, escolar ou doméstico. (AZEVEDO; FERREIRA, 2006, p. 248).

A família de Maria Therezinha estava em uma posição econômica que lhe permitia manter seus filhos na escola[132]. O seu pai, Hélius de Granville Ponce, era perito contador, professor na escola de comércio e secretário da prefeitura municipal de Pirajuí/SP, chegando inclusive a substituir o prefeito por alguns períodos[133]; enquanto a sua mãe, Anna Luzia Amaral Ponce, foi professora[134].

---

[131] De acordo com Romanelli (1987, p. 158-159), "sobressaíam, nos dois níveis, uma preocupação excessivamente enciclopédica e ausência de distinção substancial entre os dois cursos: o clássico e o científico. Finalmente, o currículo não era diversificado, nem sequer quanto aos níveis, sendo praticamente as mesmas disciplinas em quase todas as séries. [...] O sistema, portanto, vivia bem a contradição das estruturas de poder existentes: de um lado, ele se fundava nos princípios do populismo nacionalista e fascista e, de outro, ele vivia o retrocesso da educação classista voltada para a preparação de lideranças, e mantida em seu conteúdo literário, acadêmico, 'humanista', enfim".

[132] De acordo com Maria Therezinha, todos os seus irmãos e irmãs puderam estudar: "Nós somos em cinco: três mulheres e dois homens. José Adolpho de Granville Ponce, Nazareno de Granville Ponce, já falecido, Ana Dirce de Granville Manso e Rosina Maria de Granville Ponce. O meu irmão foi jornalista, foi guerrilheiro na ditadura, foi preso, hoje ele recebe uma indenização. Meu outro irmão trabalhava na Petrobrás, depois foi ser assessor do [Aloísio] Mercadante. A minha irmã é casada com o José Carlos Manso, e a outra é professora [...]". (CARVALHEIRO, 2013).

[133] O Sr. Hélius de Granville Ponce esteve à frente da prefeitura municipal de Pirajuí por dois curtos períodos: de 08/07/1938 à 18/07/1938 e de 24/03/1947 à 27/03/1947. (MEMORIAL DE PIRAJUÍ, 2014).

[134] Segundo Maria Therezinha, a sua mãe foi professora leiga por um período e depois realizou a sua formação na década de 1940, também no Colégio Estadual "Adhemar de Barros": "Nós fomos para lá porque a minha mãe perdeu a cadeira [de professora], pelo motivo de ela não ter o Ginásio. Então ela fez madureza, formou-se na Escola Normal, entrou com um mandado de segurança com o Adhemar de Barros, ganhou e foi transferida para Ribeirão Preto/SP para trabalhar na biblioteca. [...] Minha mãe era minha professora na Escola Normal, ela era professora e também era aluna, e ela ensinou a fazer enxovalzinho de nenê. (CARVALHEIRO, 2013, acréscimos nossos).

**Imagem 37: Família da Prof.ª Maria Therezinha (da esquerda para a direita): Maria Therezinha, José Adolpho (irmão), Anna Luzia Amaral Ponce (mãe), Nazareno (irmão) e (no primeiro plano) Ana Dirce (irmã).**

Fonte: Arquivo pessoal da Prof.ª Maria Therezinha de Granville Ponce Carvalheiro.

Mesmo tendo o suporte familiar, a professora Maria Therezinha afirmou que seu desejo inicial não era seguir carreira docente e que somente o fez por imposição de sua mãe:

> Eu fiz o [curso na Escola] Normal de manhã e o colégio a tarde, porque minha mãe disse assim: "Você será professora". Eu dizia: "Não quero ser professora, eu quero fazer medicina!". E ela falava: "Não, você fará o curso para ser professora".
> [...]
> Está bem, então eu poderia fazer o curso normal de manhã, cursar o colégio a tarde e com o diploma de professora eu poderia estudar medicina. (CARVALHEIRO, 2013, acréscimos nossos).

**Imagem 38: Certificado do ensino secundário da Prof.ª Maria Therezinha.**

MOD. 4

REPÚBLICA DOS ESTADOS UNIDOS DO BRASIL
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E SAÚDE
COLÉGIO ESTADUAL "ADEMAR DE BARROS"
ESTADO DE SÃO PAULO

PIRAJUÍ N.º 1

CERTIFICADO DE EXAMES DE LICENÇA CLÁSSICA

Certificamos que Maria Therezinha de Granville Ponce.
filho de Helios de Granville Ponce.
e de Anna Amaral Ponce.
natural de Pirajuí - Estado de S. Paulo, nascido em 24 de Outubro de 1930,
foi considerado aprovado em Exames de Licença Clássica, nos termos da LEI ORGANICA DE ENSINO SECUNDÁRIO (decreto-lei n. 4.244, de 9 de abril de 1942), com os seguintes resultados, no ano letivo de 1949

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| Português | pr. escr. × | pr. oral × | Média | 6,2 | |
| Latim | pr. escr. × | pr. oral × | Média | 4,9 | |
| Grego | pr. escr. × | pr. oral × | Média | × | |
| Francês | pr. escr. × | pr. oral × | Média | × | |
| Inglês | pr. escr. × | pr. oral × | Média | × | |
| Espanhol | pr. escr. × | pr. oral × | Média | × | |
| Matemática | pr. escr. × | pr. oral × | Média | 6,9 | |
| Física, Química e Biologia | 6,4 - 7,5 - 8,7 7,8 | | História Geral e do Brasil | 9,3 | |
| Filosofia | | | Geografia Geral e do Brasil | 5,7 | |

Média geral Sete e quatro décimos (7,4)

Pirajuí, 23 de Dezembro de 1949

Ulcino Pellegrini (Diretor)

Joaquim Cezar de Barros (Inspetor)

Fonte: Arquivo pessoal da Prof.ª Maria Therezinha de Granville Ponce Carvalheiro.

Deste modo, percebe-se que a docente somente cursou a Escola Normal como uma espécie de moeda de troca com a sua mãe, pois ao atender aos anseios desta, ficava livre para frequentar o secundário e, assim, poder se preparar para cursar medicina. Entretanto, mesmo concluindo o ensino secundário, Maria Therezinha não conseguiu prosseguir nos estudos e ingressar no ensino superior como havia planejado.

> Porque eu tinha escrito para o Lucas Nogueira Garcez, depois que eu consegui um lugar para vir para cá, e pedi um comissionamento em Ribeirão Preto/SP no ano em que abriu a Faculdade de Medicina na cidade. Como meu pai tinha até o segundo ano de medicina e eu ia entrar no primeiro, nós íamos estudar novamente juntos. Meu pai dava aula em Ribeirão Preto/SP na Escola de Comércio Mauro Cavalcanti. Então nós programamos de fazer medicina, mas o Lucas Nogueira Garcez escreveu para mim, numa deferência toda especial, dizendo que nem se a mãe dele pedisse um comissionamento ele daria. Então acabou o assunto. Eu trouxe uma mala de livros para continuar estudando, mas não deu. (CARVALHEIRO, 2013).

Havia, assim como no caso das docentes mencionadas anteriormente, a questão da (ausência de) oportunidade, ou seja, além da pressão da mãe para que Maria Therezinha se

tornasse docente, não existiam muitas opções no que concerne à educação escolar na cidade de Pirajuí/SP.

> Naquele tempo, Pirajuí/SP era uma cidade pequenininha, e o máximo de estudo que se tinha [disponível era oferecido n]a Escola de Comércio e a Escola Normal.
> [...]
> Era muito difícil uma menina fazer o científico. Porque para fazer o científico tinha que sair da cidade. Então, suponhamos que existisse um parente em outra cidade, então cursava o científico e depois ia morar na casa desse parente. (CARVALHEIRO, 2013).

Além disso, Maria Therezinha expõe um elemento da representação acerca da posição feminina na sociedade que fazia com que as meninas não conseguissem avançar nos estudos, qual seja, a proibição de que as moças residissem em outra cidade:

> Imagina eu sendo uma moça, se o meu pai me deixaria sair sozinha e ir para uma cidade vizinha!? Fazer Medicina, sozinha? Ia nada!
> [...]
> Porque o pai não deixava as filhas saírem de casa. Naquele tempo não podia. Era um ciúme das filhas que não cabia. Não precisava.
> Eu fui mimada, a superproteção atrapalhava. (CARVALHEIRO, 2013).

O que a docente nomeia como "ciúme", na realidade é um mecanismo que ela mesmo cita na frase anterior, quando diz que *o pai não deixava as filhas saírem de casa*, e que *naquele tempo não podia*. Isto é, no final da década de 1940, mesmo com toda a atuação feminista, a sociedade ainda permanecia com os padrões androcêntricos do século XIX, o que gerava o impedimento de as moças saírem de casa desacompanhadas para estudar. A única possibilidade seria Maria Therezinha ingressar no curso de medicina juntamente com o seu pai, plano que não se efetivou.

Contudo, apesar de Maria Therezinha inicialmente não ter optado pela carreira docente e se mostrar insatisfeita com o fato de ter de cursar a Escola Normal, a docente demostrou valorizar a formação que recebeu.

> Eu não tinha nem 18 anos de idade quando conclui [o curso Normal]. Em 1948. Eu sentia [preparada para lecionar]. O maior erro que houve, hoje que os governos fizeram, foi acabar com a Escola Normal. Porque a faculdade não ensina a dar aula, a Escola Normal ensina a dar aula. Tinha uma professora que se chamava..., ela era síria, ela ensinava até como o professor deveria se sentar na sala de aula para vigiar os alunos. Toda semana sorteava uma aluna da classe para dar aula. Então se nessa semana me sorteassem, eu tinha que fazer o plano de aula, fazer todo o planejamento, os objetivos, as

> lições, a avaliação, para dar na próxima aula e classe inteira assistia. Depois nós íamos para a classe e eles faziam os comentários sobre os meus erros e a professora também. Quer dizer ensinava com crítica construtiva. Todo mundo aprendeu.
> Ensinava a fazer escrituração nas aulas de matemática, porque antigamente na escola tinha muita escrituração. Tinha a porcentagem de área de alunos, hoje em dia não tem mais nada disso. Hoje em dia o aluno entra e sai, passa pela escola. Então ela ensinou tudo, todas as minhas professoras foram excelentes. (CARVALHEIRO, 2013, acréscimos nossos).

Maura Pereira Estrela realizou a sua formação como normalista no mesmo período que a Prof.ª Maria Therezinha, entretanto isso se deu a 253Km de Pirajuí, na Escola Normal "Barão de Suruí", localizada na cidade de Tatuí. Ao ser questionada sobre a motivação que a levou a optar pela carreira docente, Maura creditava essa predileção à qualidade do ensino e ao exemplo que os/as docentes que passaram pela sua vida escolar representaram:

> E eu queria ser professora mesmo, eu gostava! Eu não sei se eram os professores que incentivavam porque os professores do Ginásio e do [ensino] Normal foram excelentes! Era uma escola tão boa, ela se chama [Escola Normal] "Barão de Suruí", ela era equiparada ao [Colégio] Pedro II do Rio [de Janeiro], então era o mesmo programa. (ESTRELA, 2013, acréscimos nossos).

Maura ainda fez questão de mencionar a dificuldade de se estudar em uma Escola Normal tão conceituada, o que requeria que as estudantes tivessem que buscar um complemento em aulas particulares para conseguirem acompanhar o conteúdo.

> A gente suava! Ficava a classe inteirinha em aula particular de matemática porque ninguém passava. Ficávamos um, dois meses estudando em aulas particulares para passar porque era suado mesmo. Era um advogado, o Dr. Fernando que dava aula de português. Eram todos excelentes professores, sempre passavam em primeiro lugar na [Escola Normal] Caetano de Campos. Eram professores escolhidos, eles se efetivaram em Tatuí/SP porque era próximo à São Paulo. Mas valeu a pena. (ESTRELA, 2013, acréscimos nossos).

A professora relatou que teve que cursar o pré-normal antes de ingressar no Curso Normal. Isto porque, no ano de 1944, Fernando Costa, Interventor Federal no Estado de São Paulo, baixou o Decreto-Lei nº 14.002 que criava o curso pré-normal em substituição ao 5º ano do curso Ginasial, representando um ano de transição entre este e o Curso Normal. De acordo com o Artigo 4.º - "A matricula no 1.º ano do curso de formação profissional das Escolas Normais far-se-á mediante apresentação de certificado de aprovação no curso pré-

normal e prova de pagamento das contribuições[135] de acordo com a legislação em vigor". (SÃO PAULO, 1944). Portanto, mais do que uma preparação para o ingresso na Escola Normal o pré-normal passou a constituir um pré-requisito.

> No começo existia um curso Pré-Normal, depois eles tiraram, ficávamos [um ano] no pré-normal e dois anos no Normal. Agora, a Wanda parece que fez, no tempo da Wanda tinha uma prova. Eu saí da quarta série [do Ginásio] e já entrei no Pré-Normal. O pré-normal era um pouco diferente do Normal porque ele ensinava Estatística, Matemática – e no Normal não tinha –, Biologia, matérias mais técnicas. A gente aprendeu muita Estatística, então nós nos preparamos para entrar no Normal. (ESTRELA, 2013, acréscimos nossos).

Neste sentido, após ter concluído o curso pré-normal, Maura estava habilitada a prosseguir no Curso Normal. A docente passou a descrever as disciplinas que compunham o currículo da Escola Normal que havia sido instituído pouco antes de seu ingresso, pelo Decreto-Lei nº 8.530, de 2 de janeiro de 1946, mais conhecido como Lei Orgânica da Escola Normal.

> Aí [no curso da Escola Normal as disciplinas] eram Pedagogia, Sociologia, Práticas de Ensino, Biologia, Desenho para o professor melhorar a sua aula, era um desenho mais pedagógico, Desenho Geométrico, eram duas disciplinas de Desenho cada uma com um professor. [A disciplina de] Trabalhos Manuais também era dividida: havia Economia Doméstica, aprendíamos a cozinhar mesmo de tudo, nós tínhamos caderno de receitas e tudo mais; e a outra parte dos Trabalhos Manuais era o bordado, todos os bordados que existem. Eu aprendi Crivo!
> Você já pensou que escola era essa?
> Os meninos tinham Trabalhos Manuais, eles aprendiam a fazer acentos para cadeiras, faziam cesta de corda. Economia doméstica eles não tinham, era outra coisa que o professor dava naquele horário, porque eles saiam para o horário do professor deles e nós saímos para o nosso. Dividia a sala.
> E os trabalhos manuais deles era tudo para homem, mais carpintaria. Nós não, apesar que a gente aprendeu também. (ESTRELA, 2013, acréscimos nossos).

Em sua fala fica patente ainda que a despeito da maioria feminina que frequentava as Escolas Normais na década de 1940, ainda havia sido preservada a divisão sexual com relação a alguns conteúdos, como é o caso da disciplina de trabalhos manuais. Entretanto, talvez em função da superioridade numérica feminina, Maura afirma que os conteúdos destinados aos rapazes também foram aprendidos pelas moças.

---

[135] Maura descreveu como se dava o pagamento dessa contribuição: "Era gratuita, mas no começo do Ginásio nós tínhamos que dar uma contribuição e no meio do ano também. E não era muito barato e depois nós ficávamos seis meses [estudando] até as férias de junho. Eram quinze dias em junho e depois nós pagávamos outra vez em agosto. Sem esse dinheiro não poderia fazer a matrícula". (ESTRELA, 2013, acréscimos nossos).

Com essa elevação no número de mulheres que frequentavam os cursos Normais, algumas decidiam continuar os estudos a fim de complementar a sua formação. E isso foi facilitado pela criação dos Institutos de Educação também pela Lei Orgânica do Ensino Normal. Essas instituições agregavam em anexo o Jardim da Infância, a Escola Primária, a Escola Normal, além de ministrarem cursos de especialização para as/os professoras/es primárias/os e de habilitar administradoras/es escolares. (ROMANELLI, 1987).

Deste modo, Maura salientou em seu depoimento que existiram algumas colegas suas que durante o decorrer do Ginasial trilharam rumos distintos da maioria, visando seguir outras profissões, além daquelas que, tendo concluído a formação como normalista, partiram para uma complementação dos estudos nos Institutos de Educação:

> Algumas fizeram principalmente o clássico para serem professoras do Ginásio, Advogada. Tiveram muitas que foram e continuavam [a estudar] em São Paulo e Sorocaba. E algumas iam para São Paulo para fazer mais um ano de [Escola Normal] Caetano de Campos, para se aperfeiçoar na Pedagogia. Eu tenho uma amiga íntima que está com 84 anos que fez isso porque o namorado dela fez Medicina – ela se casou com ele, mas durou pouquinho porque ele morreu, ele era cardiologista e morreu de [problemas no] coração – e ela aproveitou que ele estava lá em São Paulo. (ESTRELA, 2013, acréscimos nossos).

Já na década de 1950, Maria de Lourdes Fontana Pardo realizou os seus estudos no Instituto de Educação "Fernando Costa", em Presidente Prudente.

> Eu fiz o antigo ginasial de 1947 a 1950. De 1951 a 1953 eu fiz o magistério aí depois eu fiz o curso de aperfeiçoamento que existia naquele tempo para poder lecionar na pré-escola, são as habilitações. Fiz muitos cursos durante o meu trajeto como professora. Depois em 1981 eu fiz a faculdade de Pedagogia em Dracena/SP e depois, em 1982 eu fiz aqui na Unoeste o curso de Ciências Sociais. Eu gostava de estudar e se eu tivesse que voltar, eu seria professora. (PARDO, 2013).

A sua percepção acerca da formação como docente indica um entusiasmo com a profissão:

> Nossa como era boa a escola! Mesmo a escola aqui de Bernardes, que maravilha que era! Eu me sentia preparadíssima [para lecionar], porque os professores foram ótimos, mesmo no ginasial, eu fui aluna de todos aqueles que hoje dão nome às escolas [em Presidente Prudente]: Maria Luiza Bastos, Hugo Mieli, José de Almeida, Wladimir Bitencourt de Carvalho. Todos os grandes professores da época. Hoje eu não sei. (PARDO, 2013, acréscimos nossos)

Assim, as mulheres brasileiras chegam à metade do século XX com vários avanços, especialmente no que tange à possibilidade de se educarem, mas a moralidade vigente ainda representaria um importante entrave à igualdade de oportunidades entre os gêneros[136].

## 3.2. Anos dourados: novas perspectivas para as mulheres (?)

A partir da década de 1950 a imagem da mulher – apesar de preservar alguns elementos das décadas anteriores – mudou bastante. A ampliação do número de cidades e o aumento das já existentes forneciam novas formas de atuação às mulheres, algo que causava certa desconfiança nos indivíduos acostumados a anos de servidão de suas esposas e filhas. Mas seria difícil esquecer os vários anos utilizados para construir a moral e o padrão comportamental especialmente destinado às mulheres[137].

A aceitação da mulher no mercado de trabalho se dava com várias reservas, especialmente no que se refere à questão salarial. No tocante ao assunto do trabalho feminino remunerado era possível perceber que as mulheres ainda continuavam submetidas aos mesmos padrões androcêntricos das décadas anteriores.

> [...] Além da incapacidade econômica do país em absorver a totalidade da força de trabalho feminina disponível, os preconceitos machistas e as obrigações domésticas impediram muitas mulheres, mesmo educadas e bem preparadas, de ingressar no mercado de trabalho. Quando o ingresso ocorria, concentrava-se em determinadas profissões consideradas "adequadas às mulheres", nos serviços de escritório, na indústria de vestuário, nas atividades ligadas ao Ensino e à Saúde. (PINSKY, 2011, p. 506).

Embora a escolaridade das mulheres tivesse se ampliado, ainda existiam mecanismos que não permitiam que esta fosse completa. Numericamente mulheres e homens quase se

---

[136] "[...] as perspectivas das garotas haviam se ampliado. A escolaridade da população feminina crescera significativamente. Não havia mais questionamentos escancarados sobre o direito das mulheres de receber educação formal (com exceção de ressalvas à formação universitária) e já existiam instituições capazes de oferecê-la. Embora ainda houvesse tópicos curriculares diferenciados para moças e grandes dificuldades de ingressar em cursos ou profissões consideradas 'masculinos', um avanço notável ocorrera". (PINSKY, 2011, p. 481).

[137] Podemos perceber essa construção da moral quando observamos os casamentos da época. Apesar de o ideal do casamento por amor ter vencido os antigos modelos de casamentos arranjados, esses não desapareceram totalmente. A autoridade paterna ainda era preponderante na escolha de um "bom partido" para as moças. Assim, as jovens ainda não escapavam da dominação masculina e o "casamento por amor" tornava-se mais um dos esquemas de controle. Dizia-se à época que as mulheres "viviam para o amor", mas as paixões lhes eram vetadas, dado o seu potencial pernicioso que poderia levar uma moça da elite a se enamorar por rapazes de classes menos abastadas. Em suma, o casamento nos meios burgueses nos anos 1950 ainda representava, em grande medida, um negócio.

equiparavam no ensino secundário[138], mas os currículos ainda eram diferenciados para os gêneros, direcionando as mulheres para as carreiras que pior remuneravam e que, de preferência, as ligassem ao trabalho doméstico, como, por exemplo, – conforme a representação então vigente – o magistério.

O poder dos padrões morais era tão forte que qualquer atividade exercida pelas mulheres poderia ser abandonada para que elas ocupassem a sua "função principal", isto é, o cuidado com os filhos e o trato com o lar. Nenhuma profissão sobrepujava em importância o cuidado com as questões domésticas, sendo assim, as mulheres poderiam abandonar tudo para se dedicar somente ao lar e à família. Esta ideologia afetava as trabalhadoras, isto porque se não exerciam a sua "função natural", essas mulheres eram, portanto, desviantes, e não mereciam receber um salário compatível com a sua profissão.

> Sublinhe-se ainda que foi somente no ano de 1943 que a legislação brasileira concedeu a permissão para a mulher casada trabalhar fora de casa sem a 'autorização expressa do marido. A situação de dependência e subordinação das esposas em relação aos maridos estava reconhecida por lei desde o Código Civil de 1916. (SCOTT, 2011, p. 23).

O que se nota também é que o trabalho doméstico era totalmente desconsiderado, pois era tido como "não produtivo", sem valor econômico. O valor desse trabalho era social. E isso valia para todas as classes sociais, variando apenas a intensidade da influência de acordo com a necessidade de cada família.

As casas deixaram de ser espaços de produção econômica para se tornarem apenas o lar, local íntimo, de descanso, o oposto do espaço público, em uma palavra, o privado. Dessa distinção surgiu a figura da dona de casa, a pessoa encarregada de todos os cuidados com o espaço doméstico, identificada, por isso, com a esfera privada e, portanto, distante do espaço público, esfera estritamente masculina. Sendo assim, o trabalho realizado no lar era tido como uma "função feminina" e não como um trabalho.

> O modelo difundiu-se a tal ponto que, mesmo que as mulheres tivessem uma ocupação econômica independente ou contribuíssem financeiramente para a

[138] Estudos recentes (SOUZA; DINIZ, 2014) demonstram que no Estado de São Paulo essa proporção chegou a se desiquilibrar, tendo se verificado, em alguns casos, uma maior incidência feminina no ensino secundário. Isto se dava em função da grande ampliação dos ginásios no Estado de São Paulo, entre 1930 e 1960, o que proporcionou as condições parta que as meninas pudessem frequentar o nível seguinte de escolarização. De acordo com Antônio (2014, p. 101-102), "Se o acesso aos estudos secundários, tanto na rede pública quanto na particular, nos primeiros decênios da Primeira República foi marcado pela alteridade da matrícula masculina em detrimento do acesso feminino, o mesmo não acontece nos anos posteriores devido à tendência de crescimento da rede estadual de ginásios e colégios secundários, quando ocorreu a ampliação da rede pública de ensino secundário no Estado de São Paulo [...]".

> organização familiar, elas eram definidas e avaliadas, acima de tudo, por sua atuação doméstica. (PINSKY, 2011, p. 498).

Dentro do espaço de ação limitado que as mulheres possuíam, era difícil estabelecer resistência aos padrões impostos. Mesmo com o reconhecimento do desquite em lei, desde 1939, este ainda não era bem visto pela sociedade, principalmente no caso das mulheres, pois demonstrava que esses indivíduos não conseguiriam cumprir com a tarefa de constituir uma família.

> Especialmente as mulheres das classes médias e altas que não trabalhavam fora de casa, além de enfrentarem a reprovação social por conta da separação, tinham poucas condições econômicas de manter-se, e aos seus filhos, com dignidade e independência, sem ajuda de um marido ou dos pais. Situação muito diferente da vivenciada por mulheres das famílias menos privilegiadas que, mesmo ao casar, se mantinham, formal ou informalmente, trabalhando para contribuir financeiramente na manutenção da prole e do lar. (SCOTT, 2011, p. 22-23).

Os ditames que regiam o que era uma boa esposa continuavam, mas algumas alterações já eram verificadas. O *American way of life* era muito atraente para a classe média brasileira, pois além de manter os padrões já existentes, trazia um pouco de modernidade com os seus aparelhos (eletrodomésticos, automóveis, etc.)[139]. Entretanto, para alimentar esse modo de vida consumista era necessário um incremento na renda familiar que poderia prover do trabalho feminino. Essa era uma das contradições acarretadas pela modernidade.

A partir da década de 1950, com a ideologia desenvolvimentista imperando, o país passou a se modernizar. Deste modo, os lares urbanos se encheram com todos os tipos de novidades tecnológicas em matéria de eletrodomésticos, o que aliviava o trabalho doméstico[140]. Com esses modernos produtos fazendo parte do cotidiano doméstico, o trabalho ganhou mais agilidade, por isso o que se preconizava era a eficiência.

---

[139] Mesmo pertencendo à classe média, alguns produtos da modernidade demoravam a chegar nas regiões mais longínquas, como era o caso do oeste paulista. A Prof.ª Maura Pereira Estrela, por exemplo, relatou que ela foi uma das primeiras professoras a possuir um automóvel em Presidente Venceslau, mas já após a década de 1950: "Eu tinha uma empregada [doméstica], mas a maioria [das professoras] não tinha. Eu fui uma das primeiras que teve carro, o Manoel comprou para mim e ele tinha o carro dele. Em 1964 eu peguei a carta [de motorista]. E o Manoel comprou o carro para mim porque ele ia com a perua para a fazenda. Eu levava todo mundo, todos os meus vizinhos iam comigo. Iam dez professoras lá dentro! Fomos as primeiras, eu e a Zélia Deco, porque o marido dela era fazendeiro". (ESTRELA, 2013, acréscimos nossos).

[140] "E não foram só as máquinas que modificaram a repetitiva jornada de trabalho doméstico, aliviando seu fardo. A disponibilidade de produtos de limpeza industrializados poupava a dona de casa de ter que fabricá-los. Os utensílios de plástico substituíam os antigos, mais pesados e caros. Os tecidos sintéticos, mais 'leves e funcionais' que os de algodão, lã ou linho, facilitavam as tarefas de lavar e passar. Os alimentos enlatados e processados industrialmente, adquiridos no mercado, diminuíram o tempo dedicado ao preparo das refeições. As roupas prontas vendidas em lojas e magazines concorriam com vantagens com as confeccionadas em casa, ainda que na máquina de costura". (PINSKY, 2011, p. 500).

Assim, em meados do século XX o otimismo gerado pelo desenvolvimento econômico do Brasil trazia novas oportunidades para as mulheres. Os setores de serviços se diversificaram e os empregos nas áreas da burocracia, do magistério, nos bancos, no comércio, nas profissões liberais, poderiam ser procurados pelas mulheres já que naquele momento elas eram mais valorizadas e o seu nível de escolaridade também era maior. (PINSKY, 2011).

## 3.3. Síntese analítica

Como foi possível perceber, a História das Mulheres no Brasil teve um longo e tortuoso percurso até que se conseguisse atingir alguns direitos básicos, como a possibilidade de trabalhar, estudar e votar.

As mulheres no Brasil Colônia e no Império cumpriam funções bem definidas[141]. Como o critério racial era estabelecido, as mulheres eram enquadradas em uma espécie de gradação valorativa piramidal, na qual o topo era ocupado pelas mulheres brancas e a base pelas mulheres negras e pelas indígenas. Mas havia um fato que igualava a todas: a sujeição a um patriarca.

A moral católica dominava todos os âmbitos da vida no país. A tradição lusitana fortemente cristã atribuía às mulheres as funções domésticas e de cuidado com os filhos, sem se preocupar com a instrução feminina. Somente após a Independência, com a Lei das Escolas de Primeiras Letras, em 1827, é que ocorrerá alguma manifestação governamental no sentido de prover a educação ao país, momento em que as mulheres também foram incluídas. Depois do Ato de Adicional de 1834, as instituições protestantes particulares de educação começam a montar seus colégios, alguns de frequência exclusivamente feminina e, deste modo, uma parcela das mulheres brasileiras conseguia alcançar a escolaridade.

Apesar das várias amarras morais que impediam a projeção feminina no espaço público da sociedade ao longo de toda a História do Brasil, o século XX representou um tempo de relevantes progressos para as mulheres. As lutas das feministas desde o início daquele século, contribuíram sobremaneira no modo como as mulheres passariam a ser vistas pela sociedade androcêntrica, porém as mudanças na sociedade e na cultura dependem de

[141] Gilberto Freyre, no livro *Casa Grande e Senzala*, reproduz um ditado muito popular utilizado pelos homens no Brasil-colônia para definir as mulheres, que dizia: "branca pra casar, mulata pra foder, negra pra trabalhar". (FREYRE, 1973, p. 10).

vários fatores e são processadas de maneira lenta. Assim, a "[...] educação feminina continuou fortemente impregnada de ideologia católica do século 19" (ALMEIDA, 2007, p. 42), fazendo com que durante muito tempo se cobrasse das mulheres as funções de esposa e mãe.

Entretanto, foi por meio dessa mesma educação que as mulheres puderam vislumbrar uma vida diferente em relação àquela vivida pelas suas antepassadas. Se no princípio a escolarização visava ajustar as mulheres aos moldes tradicionais, para que melhor cumprissem com a sua "sagrada missão" no lar, posteriormente elas foram requisitadas a exercer a função docente, assumindo-a e sobrepujando numericamente os homens nessa carreira. Com essa senda aberta, as mulheres puderam fazer da educação o trampolim para o espaço público, alcançando outras vias que lhes possibilitaram a atuação na política, na ciência e na economia.

É notável no caso das professoras abordadas, as motivações que as levaram a cursar o magistério na primeira metade do século XX. Provenientes de diversas regiões do Estado de São Paulo, frequentaram, na maioria dos casos, a Escola Normal nas cidades em que nasceram ou que residiam com suas famílias, e, ao contrário do que a representação do *magistério como missão* sugeria, boa parte dos relatos indica que a escolha da carreira docente se deu em função da falta de opções de outros cursos e das restrições impostas pela política educacional.

Apesar de a maioria das docentes ser oriunda de famílias da classe alta e média, existiam casos de professoras que eram originárias de núcleos familiares empobrecidos. Para essas últimas, o curso Normal se apresentava como uma possibilidade de ingressar em uma profissão e até mesmo contribuir financeiramente com os estudos dos/das irmãos/irmãs. Em comum, sejam egressas de Escolas Normais confessionais particulares ou de instituições públicas, destacou-se a percepção positiva em relação à qualidade da formação recebida, visto que todas afirmaram que concluíram o seu curso sentindo-se preparadas para ingressar no magistério, carreira na qual permaneceram por trinta anos ou mais[142].

Por fim, foi a educação que, em grande medida, proporcionou a ampliação das perspectivas profissionais, fazendo com que as mulheres deixassem a condição de indivíduos totalmente desprovidos de direitos, para alcançarem (mais em direito do que efetivamente) a cidadania e a possibilidade de participarem, através do voto, nos rumos que o país tomaria. Como ressalta Rachel Soihet (2011, p. 234), os opositores dessa ascensão feminina acertaram quando vaticinaram que as mulheres nunca mais seriam as mesmas.

[142] A professora Maura Pereira Estrela, por exemplo, no ano de 2013 ainda trabalhava ministrando aulas particulares de reforço, como se verá no próximo capítulo.

# CAPÍTULO 4
# A MARCHA DAS DOCENTES PARA O OESTE

> *[...] quem escolhe cadeira no sertão precisa ter tempera fórte e completo desprendimento. (RELATÓRIO..., Presidente Prudente, 1941, p. 42).*

A epígrafe acima foi extraída do Relatório Anual do Delegado de Ensino referente ao ano de 1940 e resume bem o que se esperava das docentes que ingressavam no magistério na franja pioneira da Alta Sorocabana. Procurava-se incutir no imaginário das docentes a representação de que o trabalho que estavam fazendo, assimilava-se ao do bandeirante paulista.

Essa assertiva do delegado de ensino referia-se às dificuldades que as docentes enfrentariam no sertão paulista, e encontravam eco nas apropriações destas profissionais: "[...] nossa cidade foi por muito tempo lugar de 'aves de arribação'. Muitos chegavam, mas poucos tinham a fibra necessária para aqui permanecer. Isso observava-se em todos os campos. Comercial, agrícola, educacional e, sobretudo, médico". (D'INCAO, 1982, p. 61).

Desta forma, este capítulo pretende exibir a atuação das professoras primárias na construção das bases da cultura escolar frente a esse cenário de rudeza e precariedade do extremo oeste paulista.

## 4.1. As primeiras experiências profissionais na zona rural

Após concluírem a sua formação como normalistas, as professoras que atuariam na região do extremo oeste paulista passaram por diversas experiências profissionais em outras escolas antes de ingressarem no Grupo Escolar "Dr. Álvaro Coelho" e no Grupo Escolar "Alfredo Westin Júnior". Grande parte dessas jovens docentes iniciou a sua vida profissional nas escolas espalhadas pela zona rural.

Cabe ressaltar que a ida de professoras recém-formadas para lecionar na zona rural fazia parte de uma política de Estado que determinava que "o professor deveria começar sua carreira pela escola isolada rural, do interior ou da capital. Só depois de cumprido um determinado tempo poderia ser ele removido para uma escola urbana". (MARCÍLIO, 2005, p. 174-175). Entretanto, tendo em vista que o objetivo era fixar as docentes no campo, essa medida se mostrou ineficaz:

> Em termos, essa proposta se mostrou fracassada, pois os professores permaneciam nas escolas primárias rurais apenas durante o período obrigatório e, assim que possível, solicitavam transferência para áreas urbanas ou mais desenvolvidas. E novamente professores novatos involuntários chegavam para dar continuidade a esse ciclo de descontinuidade. (MORAES, 2014, p. 29-30).

Essa transitoriedade também era percebida no extremo oeste paulista. O Relatório da Inspetoria Sanitária de Presidente Prudente indicava que a distância dos grandes centros era um dos motivos pelos quais as/os docentes não permaneciam por muito tempo na região:

> Pelo facto de estar a zona bastante afastada da Capital e das cidades mais populosas do Estado, todos os elementos que são nomeados para as unidades escolares anceiam por encontrar o momento opportuno para conseguirem remoção para outras localidades onde a vida seja de mais conforto. É por isso que um pequeno número de professores nomeados, poucos se acham exercendo o seu mister, pois que a maioria se encontra comissionada em outra Região. (RELATÓRIO..., Presidente Prudente, 1935, p. 148).

Esse período na zona rural tornava-se uma espécie de estágio para as professoras que lecionariam nos grupos escolares da região, porquanto, em se tratando de cidades no início da colonização, a estrutura física que encontrariam nas escolas primárias graduadas urbanas não seria muito diferente daquela encontrada nos sítios e fazendas.

> Zona de estágio, como é esta, não só para o verdadeiro estagiário como para o Diretor do estabelecimento, talvês concorra para o aumento do numero de REPETENTES, por lhes faltar capacidade tecnica e orientação firmada. (RELATÓRIO..., Presidente Prudente, 1941, p. 12, grifos do autor).

Porém, o Prof. Miguel Omar Barreto, delegado regional do ensino, expressava em seu relatório referente ao ano de 1940, uma perspectiva otimista em relação ao fato de as professoras permanecerem por pouco tempo. No item intitulado "O rendimento escolar: alfabetisação, promoção e o problema dos repetentes", o professor aponta que, não obstante os problemas que as escolas da região enfrentavam, o rendimento dos/das educandos/as havia melhorado sensivelmente e que um dos elementos que contribuíam para isso seria "[...] o grande esforço das professoras, anciosas para regressarem ás zonas onde residem suas famílias". (RELATÓRIO..., Presidente Prudente, 1941, p. 12).

Mesmo com as dificuldades que o sertão apresentava, muitas docentes se estabeleceram na região, como é o caso das professoras entrevistadas para a presente pesquisa.

Conforme exibido no Capítulo 2, a professora Arthuzina de Oliveira D'Incao, iniciou a sua carreira na década de 1930, na Associação Escolar Teuto-Brasileira Aymoré, que ficava em um núcleo alemão da cidade de Presidente Venceslau. Ao chegar no município, no ano de 1936, escreveu uma carta a seu irmão, que residia no Rio de Janeiro, descrevendo a suas primeiras impressões acerca de Presidente Venceslau.

> A cidade, enfim, é de gênero *far-west*, com as ruas cheias de areia vermelha e as casas a maioria de madeiras, porém, nada de bandidos barbaçudos e de revólveres nas cinturas; muito pelo contrário, o povo é simples, dado e agradável (já tenho até convite para almoçar numa casa) e as professoras aqui são respeitadas e conceituadas ao extremo. (RIBEIRO, 1936 apud D'INCAO; NASCIMENTO, 2005, p. 114).

Anos depois, a docente relatou, em seu livro *Fragmentos* (1982), como foi o seu primeiro contato com a localidade na qual iria iniciar a sua carreira no magistério:

> Cinco horas da manhã. Tudo muito escuro ainda. Temperatura agradável, mais para fria. Rumor constante de caminhões em movimento. Iam para o mato. Uma serraria apitou lá longe...
> A cidade despertava.
> Sentada contrafeita entre o chofer, um português de barba eriçada, e seu ajudante, um mocinho ainda imberbe, eu seguia para a escola. — Meu primeiro dia de aula! — Assentados ao longo do caminhão despojado de sua carroceria, com as pernas bamboleando para fora, homens mal vestidos, barbudos, esquisitos. (D'INCAO, 1982, p. 94-95).

As condições precárias do transporte[143] e das estradas eram questões que as autoridades do ensino apontavam como fatores que desmotivavam a permanência das professoras na zona rural. Almeida Junior, no Anuário do Ensino do Estado de São Paulo (1936), ressalta que "Quasi sempre é a facilidade de acesso que enseja a escola. Estradas que facilitem a viagem do professor, do alumno e do inspector; que evitem áquelle a sensação deprimente de segregação [...]". (SÃO PAULO, 1936, p. 195). E foi exatamente nesse contexto e nessas condições que Arthuzina D'Incao chegou à zona rural de Presidente Venceslau: "Curiosa estrada aquela! — Estreita; dois caminhões não poderiam passar; de distância em distância, simulacros de desvios. O caminhão andava com dificuldade por dois sulcos abertos no terreno arenoso". (D'INCAO, 1982, p. 95).

[143] Ainda sobre os transportes, Arthuzina fornece mais um relato: "E rememoro os desconfortáveis meios de transporte que a cidade de ontem oferecia às valorosas mocinhas, que para cá vieram alicerçar a mente de nossa gente. Variava da mula russa e manhosa à aranha ou charrete e, sobretudo, aos caminhões de toros. Acredito que esses hajam sido mesmo o meio de transporte mais usado". (D'INCAO, 1982, p. 99).

**Imagem 39: Arthuzina (a segunda da esquerda para a direita) no caminhão de toras que também transportava as professoras (1937).**

Fonte: (D'INCAO, 2002).

De certo modo, as professoras já tinham um conhecimento prévio das condições que encontrariam no oeste paulista. Isto porque as representações que circulavam na sociedade, associadas ao aprendizado recebido nas Escolas Normais, indicavam os riscos e os desafios que o sertão paulista apresentava: "No mapa ilustrado, um grupo de árvores dentre as quais onças 'espiavam' meia dúzia de índios em torno de uma fogueira. — Esse o meu primeiro contato com Presidente Venceslau, quando ingressei no magistério". (D'INCAO, 1982, p. 76). Com isso, a expectativa de se encontrar uma terra selvagem e quase intocada instalou-se no imaginário da jovem normalista, paisagem muito diversa da que ela encontrou.

> Atravessávamos justamente um trecho. Gostei da penumbra e do cheiro; misto da terra úmida e de folhas; porém, fiquei, decepcionada. As árvores pareceram-me finas demais. — Devassei com os olhos o interior. Plantas raquíticas e cipoal intenso emaranhavam-se por lá. — E eu que sonhara andar, um dia, por uma floresta, pisando suavemente num solo coberto de macio musgo! Embriagando-me de sombra e perfume! — Como era diferente. Selvagem, áspero! (D'INCAO, 1982, p. 95).

Entretanto, malgrado a hostilidade atribuída à região, Arthuzina – assim como as outras docentes que partiram para o extremo oeste paulista, movidas pela necessidade financeira, ou mesmo pelo desejo exercer o magistério – permaneceu: "Pensam que me assustei? — Não. Era muito jovem. Não tinha medo. Pelo contrário, muita coragem e uma vontade indômita de descobrir o mundo". (D'INCAO, 1982, p. 76).

Porém, mesmo afirmando a sua coragem, a docente, assim como ocorria com grande parte das profissionais que se deslocavam para a região, não planejava continuar no sertão. Arthuzina descreve na referida missiva enviada a seu irmão, o que pretendia fazer no ano seguinte à sua chegada:

> E assim, estou muito bem instalada, no meio de várias collégas de exilio. E na casa de uma bôa senhóra.
> E assim até o fim do anno passarei, se Deus quizér, minha vidinha aqui; depois ou prestarei concurso para a escola de aperfeiçoamento ou então de remoção. (D'INCAO, 1936 apud D'INCAO; NASCIMENTO, 2005, p. 114).

Além da representação de rudeza imputada à região e da sensação de se encontrar exilada, a professora acreditava que as mulheres da localidade ainda tinham o seu campo de atuação muito restrito ao âmbito doméstico, contudo se surpreendeu com a presença de uma mulher: "— Impressionou-me logo ao chegar, o vulto tranquilo de uma farmacêutica[144], atendendo à única farmácia local. — 'Farmácia Popular, a farmácia de Confiança', era o seu slogan". (D'INCAO, 1982, p. 76). Despertava a atenção da professora, em terras tão longínquas e, por isso, associadas ao primitivo[145], que uma farmácia, "[...] numa época em que a atuação feminina (exceção feita às professoras) ainda se restringia ao âmbito doméstico,

[144] A farmacêutica em questão era Marfiza D'Incao, que veio a se tornar cunhada de Arthuzina quando esta se casou com Mânlio D'Incao, no ano de 1937.
[145] Romanello (1998, p. 73), ressalta que "esta imagem de uma parte do Oeste Paulista em muito se aproxima da atribuição genérica de Sertão, a terra ocupou assim no momento dos 'primeiros contatos', a condição de lugar inóspito e selvagem, a ser dominado. Visões de progresso e evolução, tornam-se conceitos indissociáveis, ligados diretamente ao domínio e avanço da vontade humana sobre a natureza e sobre a inépcia do Estado em promovê-las".

[tivesse] a sua frente o vulto gentil de uma mulher". (D'INCAO, 1982, p. 76, acréscimo nosso).

**Imagem 40: A farmacêutica Marfiza D'Incao em frente à Farmácia Popular de propriedade de seu pai, José D'Incao.**

Fonte: (D'INCAO; NASCIMENTO, 2005, p. 85).

Além do fato de existir uma farmacêutica trabalhando em Presidente Venceslau, na década de 1930, é interessante observar o cuidado que a Arthuzina possui ao excluir as professoras do grupo oprimido. Isto mostra o quanto o trabalho das feministas havia ecoado e atingido as mulheres, a ponto de a referida docente não se enxergar dentro do esquema de opressão que ligava as mulheres à esfera doméstica – mesmo que o magistério feminino ainda estivesse imbuído dessas mesmas concepções[146].

[146] Louro (1997, p. 88) questiona qual seria o gênero da educação e exibe uma representação recorrente acerca do trabalho docente feminino: "Ora, respondem imediatamente alguns/as, a escola é feminina, porque é, primordialmente, um lugar de atuação das mulheres — elas organizam e ocupam o espaço, elas são as professoras; a atividade escolar é marcada pelo cuidado, pela vigilância e pela educação, tarefas tradicionalmente femininas. Além disso, os discursos pedagógicos (as teorias, a legislação, a normatização) buscam demonstrar que as relações e as práticas escolares devem se aproximar das relações familiares, devem estar embasadas em afeto e confiança, devem conquistar a adesão e o engajamento dos/as estudantes em seu próprio processo de formação. Em tais relações e práticas, a ação das agentes educativas deve guardar, pois, semelhanças com a ação das mulheres no lar, como educadoras de crianças ou adolescentes".

Muito embora o magistério feminino fosse revestido de uma ideologia que o ligava à maternidade, a docência foi uma das primeiras profissões que as mulheres tiveram acesso e que permitiu, portanto, que elas se afastassem (ainda que de modo controlado[147]) da esfera doméstica. Como afirma Almeida (1998a, p. 75), "o magistério primário representou o ponto de partida e o que foi possível no momento histórico vivido", e o fato de Arthuzina ter encontrado uma farmacêutica é indicativo do processo de desenvolvimento profissional feminino, isto porque "[...] logo depois de terem ocupado o magistério primário, as mulheres conseguiram acesso ao secundário e puderam frequentar as universidades, e, paulatinamente, foram dirigindo-se para outras profissões". (ALMEIDA, 1998a, p. 75).

Portanto, como Arthuzina entendia que as professoras, ao contrário da maioria das mulheres da época, não estavam presas à esfera doméstica, e tendo encontrado uma mulher exercendo uma profissão remunerada – que, tal como a carreira docente, exigia um determinado nível de escolaridade –, a sua percepção acerca da região começou a se alterar. A figura da farmacêutica, descortinou novas possibilidades de ação, fazendo com que a professora identificasse um ambiente no qual as mulheres poderiam trabalhar e se desenvolver, mesmo com todas as dificuldades apresentadas pela estrutura primeva do município: "Mas voltando à farmacêutica, ela foi para mim o cartão de visitas da cidade. Fez-me bem. Amenizou minha chegada. — Não poderia ser rude, muito menos selvagem, uma cidade franqueada aos já então discutidos direitos femininos". (D'INCAO, 1982, p. 77).

Ademais, Arthuzina relata a chegada de mais uma mulher de atuação destacada no município de Presidente Venceslau: Isabel de Campos[148].

> Mais tarde, com a elevação de Presidente Venceslau à comarca, chegou-nos uma advogada. A primeira a se iniciar na vida forense local. — De início

[147] De acordo com Almeida (2007, p. 82), "a liberação econômica para as mulheres, por meio do trabalho remunerado, e seu desenvolvimento intelectual, representado por uma educação não diferenciada da masculina, significariam a ruptura com os acordos tacitamente estabelecidos, ocasionando desordem social ao alijar do sexo feminino a subordinação ao modelo androcêntrico vigente. Era necessário que as mulheres fossem educadas para que o lar, marido e filhos com isso se beneficiassem. Mantida dentro dos limites socialmente aceitos e organizada para atender a essas prioridades, a instrução feminina não ameaçaria os lares, a família, o homem. Com isso, concordavam a Igreja Católica, os positivistas, os republicanos, os liberais e os conservadores, enfim, toda a sociedade, incluindo as mulheres".

[148] "Isabel de Campos nasceu no Rio de Janeiro, no dia 23 de maio de 1889. [...] Deslocou-se, ainda moça, com a família, para a capital do Estado de São Paulo. Aí conseguiu registrar-se como professora particular. Lecionou no Externato 'Alfredo Paulino', na Rua Conde de Sarzedas. Em seguida, abriu em São Paulo um curso particular para ensinar adultos, logo após, juntou-se ao irmão, Armando de Oliveira Campos, no 'Liceu D. Pedro de Alcântra'. Já passava dos trinta anos de idade, quando ingressou na tradicional Faculdade do Largo São Francisco, onde colou grau em direito, no mês de dezembro de 1936. Formada, veio, no começo do ano de 1937, tentar a sorte, neste rincão paulista, onde montou banca de advogada. O então Prefeito Nicolino Rondó a nomeou assistente jurídica da Prefeitura Municipal. [...] Faleceu em 14 de maio de 1972". (ERBELLA, 2006, p. 548-549).

> objeto de muitas críticas pela linha conservadora dos "machões" (perdoem-me a franqueza, se ainda os há por esta terra!), não tardou a sem impor. Aqui permaneceu até morrer. Hoje dá nome a uma de nossas escolas: Escola Estadual de Primeiro Grau "Dra. Isabel de Campos". Homenagem merecida. (D'INCAO, 1982, p. 77).

Como é possível notar, apesar da distância que separava a região da Alta Sorocabana dos grandes centros populacionais, algumas figuras femininas já despontavam e apresentavam uma atuação distinta do enquadramento normativo à qual estavam submetidas na sociedade.

Ainda na década de 1930, chegou à região a professora Maria de Nazareth. Esta professora também realizou as suas primeiras experiências no magistério, na zona rural de Presidente Bernardes, a partir do ano de 1937: "Comecei em 1937 no sítio, na escola do Quilômetro 7. Depois eu lecionei na escola do Quilômetro 10, chamava-se Santa Luzia. Depois eu lecionei na Vila Emília, quando a minha filha Cida era nenê. Saindo da Vila Emília eu escolhi trabalhar em Bernardes". (GONÇALVES, 2013).

Esse também foi o caso da professora Bernardina, que concluiu o Curso Normal no final da década de 1930. Contudo, as escolas pelas quais passou quando iniciou a sua carreira docente, localizavam-se nos municípios no entorno de Agudos/SP (onde ficava a Escola Normal na qual se formou) e Duartina/SP (sua cidade natal): "Eu já era professora no interior, me formei em 1939 e fiquei trabalhando, substituindo, substituindo, até escolher a cadeira, aí escolhi a cadeira em diversos sítios por lá e fui para Vera Cruz/SP e depois eu vim para cá entre 1946 e 1947". (ARAÚJO, 2013). Portanto, quando a docente chegou a Presidente Venceslau, já foi na condição de professora concursada, ingressando no Primeiro Grupo Escolar.

Bernardina ressaltou ainda que na zona rural as salas eram multisseriadas: "Só no começo que a gente lecionava nas três juntas nas escolas de sítio. Não havia separação, era tudo junto até a quarta série". (ARAÚJO, 2013). E, apesar de a professora mencionar a existência de quatro séries, nas escolas dos sítios e fazendas, diferentemente das escolas urbanas, o ensino primário não possuía quatro séries. Conforme assinala Almeida Júnior no Anuário do Ensino do Estado de São Paulo (1937), "a obrigação escolar abrange seis idades (8 a 14); mas o curso primário dura apenas quatro annos (zona urbana), ou tres annos (zona rural)". (SÃO PAULO, 1937, p. 95).

Situação similar foi vivida pela professora Wanda, que relatou: "no sítio eu tinha as três classes juntas, a 1ª, a 2ª e a 3ª". (MORAD, 2013). Wanda Pereira Morad chegou a Presidente Venceslau no ano de 1942 e começou a lecionar em uma fazenda e, nos quatro anos subsequentes, em mais quatro escolas isoladas:

> Nós viemos em 1942 para começar a dar aulas. No dia seguinte eu já fui para o mato. [Presidente] Venceslau era junto com [Presidente] Epitácio, a cidade começava lá no [bairro] Campinal e ia até Rosana [SP]. A Fazenda chamava-se Santa Cruz, porque a dona, que era minha sogra, tinha fé na Santa Cruz. [...] Eu fiquei quatro anos dando aulas na roça (1942 a 1946). Só que duas eram quase dentro da cidade, então dava para nós virmos, mas nas outras duas eu vinha com o bebê em uma mão e a rédea do cavalo na outra. O cavalo se chamava Guarani e ele era muito velho, dava passadas lentas, então eu tinha que sair bem cedo para dar tempo. (MORAD, 2013, acréscimos nossos).

No período em que lecionou na zona rural de Presidente Venceslau, a referida professora também contribuía com o projeto nacionalista de Vargas, mediante a exaltação dos símbolos pátrios:

> Eu ensinava as meninas e os meninos do sítio a cantar o Hino Nacional, o Hino à Bandeira, o Hino da Independência, eu cantava, eu sempre cantei – por isso que eu estou perdendo a voz – aí era uma maravilha! Eles cantavam com amor, colocavam a bandeira, todo mundo batia palma. Hoje eu não vejo nada. Quem vai lá puxar a bandeira é um empregado de prefeitura e pronto, e que se dane. (MORAD, 2013).

É possível perceber na fala da docente, além de sua apropriação das práticas incentivadas pela política fascista do Estado Novo, como o mecanismo da rememoração atua. Isto porque, somado ao fato de Wanda ter compreendido o ato de cantar os hinos com as/os discentes como uma prática positiva, existe ainda a questão da supervalorização do passado, uma vez que no relato das pessoas idosas as memórias da infância e da juventude aparecem frequentemente dulcificadas.

> É muito comum que se encontre um conflito entre valores gerais que se acredita serem verdadeiros no passado e o registro mais preciso sobre a vida do dia-a-dia; essa contradição, porém, será por si só extremamente reveladora, pois pode representar uma das dinâmicas da mudança social. (THOMPSON, 1992, p. 305-306).

No decorrer da década de 1940, começaram a chegar mais professoras para lecionarem nas escolas rurais da última franja pioneira do Estado. Esse foi o caso de Maria A. L. de Olyveira, que chegou à zona rural de Presidente Bernardes, no ano de 1947. Na narrativa da docente, é possível notar a representação que ainda se tinha da região quase na metade do século XX: “Eu fui reto, hein. Depressa. E fui para o mato. Aqui era considerado sertão”. (OLYVEIRA, 2013).

Primeiramente, a professora exibe em sua narrativa o choque entre a vida urbana que levava na cidade de Jaú/SP, e o trabalho que deveria executar a mais de 300 km de sua terra natal, na zona rural de Presidente Bernardes/SP.

> Eu me lembro de quando cheguei aqui [em Presidente Bernardes/SP], peguei um táxi e aí, eu tenho uma foto, não sei onde está, eu estou com um turbante, um *tailleur*, aí vai para a fazenda. Cheguei aqui no Grupo e me apresentei, aí quando eu vi, peguei o táxi, e ele me levou lá [na fazenda].
> Eu era da igreja [católica], participava de tudo, era Filha de Maria, da JEC[149], cantava no coro. Eu tenho uma foto da despedida de minhas amigas na porta da igreja. Nós todas estávamos ali e eu ia embora para a roça. Eu estava com um turbante bonito e um *tailleur* para ir para a roça! (OLYVEIRA, 2013, acréscimos nossos).

Maria A. L. de Olyveira, como anteriormente exposto no Capítulo 3, realizou os seus estudos em um tradicional colégio religioso e, além disso, residia na casa de sua avó que era proprietária de um hotel. Portanto, depreende-se que a docente vivia em uma situação econômica confortável[150], o que lhe proporcionou todo o suporte e tranquilidade para a realização de sua formação e, outrossim, a possibilidade de continuar na região. Todavia, a professora decidiu se mudar, mesmo desconhecendo Presidente Bernardes. Questionada sobre os motivos que a levou a optar pelo "sertão", a docente explanou:

> Não, nunca vi [a cidade anteriormente]. Eu vim de trem, eu tinha que sair de Jaú, pegar um ônibus até Avaré, de Avaré eu pegava aquele trem a noite e amanhecia aqui. Era a Estrada de Ferro Sorocabana. Agora tem uma coisa: eu quis, eu escolhi porque não tinha vaga no concurso, você compreendeu? Até quando eu escolhi aqui, era um lugar muito longe. Eu morava em Jaú, uma "cidadona". Daí eles falavam: a senhora está louca? Ir pra lá!? Lá é lugar em que o delegado tem muito serviço... A senhora vai para o mato! Deram contra. Era essa vaga, teve uma desistência e eu escolhi com ponto de diploma, menino. Aí falei: "Não, ninguém me tira. Eu vou!".
> Cheguei aqui, na estação [ferroviária], me apresentei para o diretor [do Grupo Escolar]. Eu escolhi [lecionar na escola da] Fazenda São José. E falei: "Ai que beleza!". Eu tinha dezenove anos, achava que deviam existir uns moços bonitos lá na fazenda... (OLYVEIRA, 2013, acréscimos nossos).

É interessante observar no depoimento de Maria A. L. de Olyveira que apesar de ela saber da distância que existia entre a sua cidade natal e o extremo sudoeste do Estado, a docente estava consciente de que não poderia desperdiçar a oportunidade de iniciar a sua

[149] A Juventude Estudantil Católica (JEC) surgiu em 1935, no contexto da criação da Ação Católica Brasileira (ACB).
[150] Neste sentido, a docente relatou: "Eu fui criada pelas tias, papai morreu, agora ela me deu tudo, colégio, tudo, baile de formatura, foi comprar o vestido em São Paulo, o meu vestido de formatura foi feito na tecelagem francesa!". (OLYVEIRA, 2013).

carreira. Outro elemento de destaque em sua fala é a representação de que a região da Alta Sorocabana era violenta.

Neste sentido é válida a menção ao estudo que Santos (2013) procedeu acerca da obra *Chão bruto*[151], de Hernani Donato[152]. Este romance histórico publicado no ano de 1955 trata da ocupação da região do Pontal do Paranapanema no início do século XX, e nele é possível perceber os traços de uma análise sociológica, contendo a denúncia em torno da questão fundiária e tendo como fundo a ideia de civilização *versus* barbárie.

> No romance *Chão Bruto*, o *progresso* tem como uma de suas consequências a *civilização*. Isso não quer dizer que ele seja feito sob os métodos "civilizados". [...] É ele que impõe as sociabilidades "modernas" e "civilizadas". Mas os alvos do progresso são refratários, inadequados, *os odres são velhos e não suportam os vinhos novos*. Assim, paradoxalmente, em muitos casos não são as práticas civilizadas que produzem a civilização, mas é a violência bruta que deve conduzir o processo. A efetividade da civilização, principalmente no espaço rural da narrativa, só encontra entraves. *Chão Bruto*, de Hernani Donato, pode ser lido como uma alegoria deste processo visto como o confronto entre a *civilização* e a *barbárie*, da permanência do atraso, da restrição das ações e da opressão que caracterizavam o mundo rural. (SANTOS, 2013, p. 214-215, grifos do autor).

Por meio da referida obra literária é possível perceber a representação que se tinha acerca do extremo sudoeste paulista. A imagem das disputas pela terra por posseiros, grileiros e fazendeiros que se deslocassem para a última franja pioneira do Estado de São Paulo no início do século XX, ainda estava presente nas décadas que se seguiram, refletindo-se tanto nos alertas que foram dados à professora Maria A. L. de Olyveira (*'Lá é lugar em que o delegado tem muito serviço... A senhora vai para o mato!'*), quanto no romance de Donato.

---

[151] De acordo com Santos (2013), a obra *Chão bruto* teve 7 edições entre os anos de 1955 e 1976. Ademais o livro foi adaptado para o cinema no ano de 1958 com roteiro escrito pelo próprio Hernani Donato e por Dionísio Azevedo, tendo sido agraciado com o Prêmio Saci, do Jornal o Estado de S. Paulo (1959), nas categorias melhor roteiro e melhor edição; e Prêmio Governador do Estado de São Paulo (1959), na categoria melhor adaptação. (ACADEMIA..., 2015). No ano de 1976, Dionísio Azevedo ainda estreou mais uma versão de *Chão Bruto.*

[152] "Hernâni Donato (Botucatu, 12 de outubro de 1922 — São Paulo, 22 de novembro de 2012). Foi escritor, historiador, jornalista, professor, tradutor e roteirista brasileiro. Ocupou a cadeira nº 1 da Academia Sul-Mato-Grossense de Letras e, desde 1972, a cadeira nº 20 da Academia Paulista de Letras.

Em São Paulo, estudou dramaturgia (na Escola de Arte Dramática) e sociologia, curso que abandonou para se aventurar em uma expedição que desbravaria uma antiga trilha indígena até o Paraguai (chamada Peabiru).

Foi presidente, em duas gestões sucessivas, do Instituto Histórico e Geográfico de São Paulo. Foi membro da Academia Paulista de História, sócio-correspondente do Instituto Histórico, Geográfico e Genealógico de Sorocaba e do Instituto Histórico e Geográfico de Minas Gerais.

Colaborou com várias revistas — entre elas, a Veja — e jornais, e atuou na TV Tupi, TV Record, Nacional (antecessora da TV Globo). Foi funcionário público municipal e federal. Participou da comissão organizadora dos festejos do IV Centenário da cidade de São Paulo (1954) e de outros programas culturais". (ACADEMIA..., 2015).

> [...] as representações sobre a chegada da "civilização" em espaços antes inexistentes são marcadas por grandes contradições. Neste sentido, os espaços rurais emergem constantemente como o lugar em que tais situações conflitivas – civilização versus barbárie, progresso versus atraso, liberdade versus limitação – irrompem com frequência e são tomados como elementos de construções literárias por diversos autores. (SANTOS, 2013, p. 213).

Historicamente, a concepção de "sertão" está eivada de significados, remontando a colonização do país, ora sendo representado pelos portugueses como o inferno, ora como paraíso. "Variando segundo a posição espacial e social do enunciante, 'sertão' pode ter significados tão amplos, diversos e aparentemente antagônicos". (AMADO, 1995, p. 149).

Neste sentido, é notável que no século XX essa plurivocidade do termo sertão ainda suscitava percepções distintas acerca da região. Isto pode ser aferido nas representações daqueles/as que se encontravam distantes do Pontal do Paranapanema, que ainda associavam a localidade, mesmo na década de 1940, ao "perigo", provavelmente em função das representações veiculadas historicamente acerca do sertão.

> Nesse sentido, "sertão" foi uma categoria construída primeiramente pelos colonizadores portugueses, ao longo do processo de colonização. Uma categoria carregada de sentidos negativos, que absorveu o significado original, conhecido dos lusitanos desde antes de sua chegada ao Brasil - espaços vastos, desconhecidos, longínquos e pouco habitados [...].
> [...]
> "Sertão", já se viu, designava não apenas os espaços interiores da Colônia, mas também aqueles espaços desconhecidos, inaccessíveis, isolados, perigosos, dominados pela natureza bruta, e habitados por bárbaros, hereges, infiéis, onde não haviam chegado as benesses da religião, da civilização e da cultura. (AMADO, 1995, p. 148-149).

A essa clássica definição do sertão como terra de riscos eminentes, somava-se a atualização desse pensamento, que era encontrada na literatura. Na obra de Hernani Donato o sertão desconhecido e agreste, habitado apenas por uma população extrativista, muda de feição com a chegada da Ferrovia Sorocabana, dando lugar à especulação imobiliária, com as relações capitalistas e a supervalorização das terras[153]. Assim, o medo do sertão – que se originava no desconhecimento da região – cedia lugar ao temor pela violência instaurada pelas disputas fundiárias.

[153] "Disso resulta que, no plano do espaço, a limitação que a natureza impõe à ação dos personagens é substituída pela redução do horizonte social, trazida pela exploração econômica, a propriedade e a violência. Os novos fatores produtivos e a busca pela riqueza passam, aos poucos, a remodelar e dominar a natureza antes vista como pouco alterada. Esta reconfiguração, porém, é feita naquele ambiente, exclusivamente pela linguagem da força bruta e pelo poderio de fazendeiros com seus exércitos privados". (SANTOS, 2013, p. 216).

Contudo, como enfatizado por Amado (1995), a perspectiva acerca do sertão dependerá da posição de quem o observa[154]. Os indivíduos que se deslocavam para a região e nela se estabeleciam, ou mesmo que nela nasceram, possuíam muitas vezes representações positivas sobre a vida na Alta Sorocabana. Após a chegada da ferrovia e o desenvolvimento dos municípios cada vez mais sujeitos chegavam ao extremo oeste paulista, o que contribuiu para o seu rápido progresso e apesar das dificuldades inerentes aos primeiros anos, as pessoas alóctones criavam laços afetivos e de trabalho com a localidade, passando a representá-la de um modo distinto ao pensamento corrente.

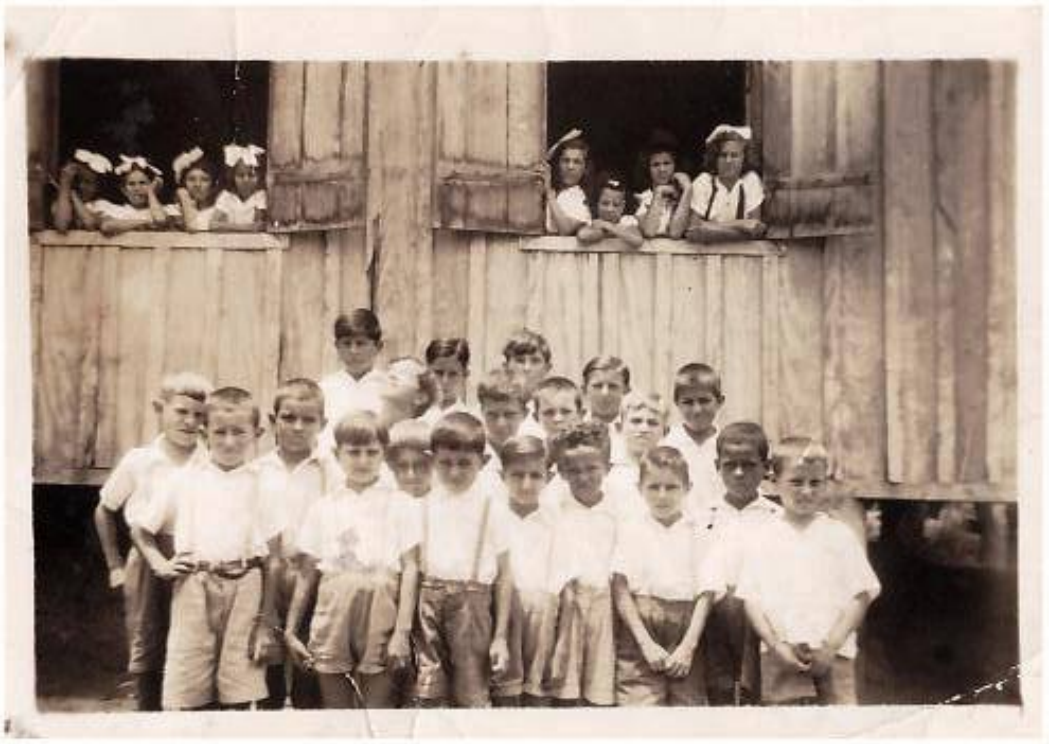
> Eu fui reconhecida [como professora em Presidente Bernardes]. Meu lugar é aqui. Casei, fiquei e estou aqui até hoje. Criei os meus seis filhos.
> Para você ver, as minhas irmãs: uma foi para Bauru/SP, outra foi para Ribeirão Preto/SP e a Doca veio para o mato. (Risos). Encontrei tanta gente boa. (OLYVEIRA, 2013).

A docente relatou as dificuldades dos primeiros anos e o seu primeiro contato com a zona rural:

> Cheguei aqui, menino, a escola era de madeira, eu tinha que ir à cavalo, não tinha carro – existiam apenas dois taxis na cidade – e eu fui pra lá. [Usava-se] lamparina na casa em que eu morava, era uma família muito boa, eu pagava uma pensão, a escola ficava perto, e na hora do almoço, do recreio, eu vinha almoçar... Era assim.
> [...]
> A escola que eu falei para você era de tábua, passava barro no chão, para ficar bonito, e [a iluminação] era à lamparina. (OLYVEIRA, 2013, acréscimos nossos)

[154] "Desde o início da história do Brasil, portanto, figurou uma perspectiva dual, contendo, em seu interior, uma virtualidade: a da inversão. Inferno ou paraíso, tudo dependeria do lugar de quem falava". (AMADO, 1995, 150).

**Imagem 41: Escola Mista São José no Bairro Oito e meio (1947).**



Fonte: Arquivo pessoal da Prof.ª Maria Apparecida Lotto de Olyveira.

Onze anos antes de a professora chegar à Presidente Bernardes a questão das instalações nas quais as professoras habitavam já era motivo de preocupação para as autoridades estaduais da educação: "Dão-lhe uma tulha velha ou uma sala pequena e anti-hygienica, para as suas aulas. Arranjam-lhe pensão em casa de sitiante que desconhece as condições mais elementares de conforto". (SÃO PAULO, 1936, p. 182). Ademais, como a região ainda carecia de transportes, o deslocamento das professoras entre a cidade e a zona rural era feito, como já mencionado, por caminhões de toras ou em lombos de cavalos. O caso da Prof.ª Maria A. L. De Olyveira é elucidativo:

> Agora tinha dias que eu trazia um menino, da família lá [da fazenda], ele vinha na garupa. Um dia ele escorregou numa subida. Que susto que eu levei! O menino caiu. Eu falei: "Ai menino, pelo amor de Deus!".
> Ele se chamava Zé.
> Mas fiz essa vida tão contente. Pegava caminhão de tora, mas aí já foi em outro lugar. Se você quisesse vir à cidade comprar, teria que ser a pé, era muito longe. Era melhor vir à cavalo mesmo. E eu nunca tinha andado à cavalo. Essa foi a nossa vida... (OLYVEIRA, 2013, acréscimos nossos).

**Imagem 42: Prof.ª Maria A. L. de Olyveira dando carona a um educando (1947).**

Fonte: Arquivo pessoal da Prof.ª Maria Apparecida Lotto de Olyveira.

**Imagem 43: Prof.ª Maria A. L. de Olyveira em seu cavalo (1947).**

Fonte: Arquivo pessoal da Prof.ª Maria Apparecida Lotto de Olyveira.

Contudo, mesmo com todas as dificuldades apresentadas pela precariedade com que tinha que lidar seja em relação à estrutura rudimentar das escolas rurais, seja na forma de locomoção, a professora descreve que não pensou em desistir da vaga que havia conquistado.

> Eu fui criada pela Nona, pelos avós, porque mamãe ficou doente, então sabe como é que é, né? A Nona tinha hotel lá em Jaú. Quando eu cheguei aqui na roça, que minha tia viu, ela quem me trouxe [até Presidente Bernardes], veja bem, ela me acompanhou, ela veio me trazer, ela me criou praticamente, [desde quando] eu tinha oito anos. Quando ela viu a lamparina, casa de tábua e a escola ali, ela me falou: "Doca, vamos embora!".
> Eu morei em uma casa muito boa [em Jaú/SP], uma casa muito bonita. [Mas] aí eu falei: "Não tia, a senhora me criou até agora. Eu vou trabalhar".
> Coitada, ela veio de carroça para pegar o trem aqui. Olha o que [elementos] têm essa história! Foi embora sozinha [para Jaú/SP]. Trouxe-me, não gostou, achou que [a situação da cidade de Presidente Bernardes] estava muito ruim. Mas eu falei: "Não tia, a cadeira é minha!".
> É um orgulho que a gente sentia naquela época. (OLYVEIRA, 2013, acréscimos nossos).

Tal como Maria A. L. de Olyveira, Thereza de C. Vieira também chegou à Presidente Bernardes no final da década de 1940, hospedando-se, inclusive, na mesma pensão.

> Eu vim como substituta em 1949 porque um prefeito daqui tinha família lá em Tietê, era o Trajano do Silva Pontes[155]. Como aqui estava precisando de muitas professoras formadas, porque aqui só tinha leigas, então ele contratou. Quando eu vim para cá o trem chegou cheio de professoras de Piracicaba, de Laranjal Paulista, Tatuí. Levava doze horas de trem para chegar até aqui e quando chegava na estação nós pegávamos uma charrete, não tinha táxi, era charrete até chegar na pensão, não tinha hotel, era uma casa de tábua de uma mulher que tinha três filhas e não tinha marido. Ela dava pensão para todas as professoras. Chamava-se Dona Belinha. As professoras ficavam todas lá, inclusive a Doca, ela ainda namorava o marido dela. Ela se casou antes de mim. (VIEIRA, 2013).

Outra semelhança entre a professora Maria A. L. de Olyveira e a professora Thereza, além de terem iniciado a sua carreira na zona rural de Presidente Bernardes e de terem residido na mesma pensão (e, mais adiante, trabalharam e se aposentaram no Grupo Escolar "Alfredo Westin Junior"), é o fato de chegarem à região acompanhadas de uma tia:

> [...] eu vim com uma tia minha. Ela veio para trabalhar também e para me fazer companhia, porque naqueles anos o pai não deixava a filha sair para longe, ainda mais aqui que era o fim do mundo. [...] Ela veio comigo e foi a

[155] Trajano da Silva Pontes cumpriu dois mandatos como prefeito, o primeiro entre os anos de 1948 e 1952, e o segundo entre os anos de 1956 e 1959. Disponível em: < http://www.presidentebernardes.sp.gov.br/exprefeitos.html>, Acesso em: 08/05/2014.

> minha companheira, nós viemos juntas porque [senão] meu pai não deixava: — Ah, a minha filha não vai longe. Filha minha vai ficar aqui! (VIEIRA, 2013, acréscimos nossos).

Entretanto, como Thereza era proveniente de um núcleo familiar economicamente desfavorecido, ao contrário do que ocorreu no caso da Prof.ª Maria A. L. de Olyveira, a sua tia não só a acompanhou até Presidente Bernardes, como estabeleceu residência lá. "Essa minha tia mora aqui até hoje, ele veio comigo, morou aqui, teve filhos aqui e hoje tem uns 90 anos de idade. Ela lecionou em um sítio, no patrimônio 5 como leiga, e depois o prefeito arranjou um emprego como escriturária da prefeitura". (VIEIRA, 2013).

Outro elemento a se observar no relato de Thereza é a questão do gênero, pois mesmo necessitando de trabalhar, o pai da docente somente permitiu que ela se deslocasse 474Km de sua casa, se tivesse a companhia de uma parente. Postura que remonta uma tradição lusitana – transposta para a realidade brasileira – na qual as mulheres viviam reclusas na esfera doméstica, o que era atestado por alguns estrangeiros que visitavam o país, como é o caso do inglês "Luccock, viajante do século XIX, que observou que a reclusão feminina ainda predominava nessa época, afirmando que as mulheres portuguesas raramente saíam de casa" (RIBEIRO, 2007, p. 83), certamente se referindo àquelas provenientes das elites[156].

> De acordo com um provérbio português, devia ela sair de casa somente em três ocasiões durante a vida: no seu batizado, no seu casamento e no seu sepultamento. Exagero, sem dúvida, da tradição popular, habituada que estava com a sociabilidade religiosa; todavia, a máxima serve para expressar, em boa medida, os valores morais que cerceavam a condição da mulher das classes mais abastadas, cuja honra precisava ser resguardada acima de qualquer coisa. [...] Elas também não podiam sair desacompanhadas ou exercer profissão alguma, pois, do contrário, logo levantariam suspeitas sobre sua reputação ou posição social. (VERONA, 2013, p. 28-29).

Próximo à metade do século XX, um resquício dessa postura ainda se fazia presente expressa aqui no excessivo controle do pai de Thereza procurando direcionar onde a filha deveria ir – de preferência não muito distante. Todavia, é notável a atualização desse ideário patriarcal, haja vista que a docente não era de uma família abastada, portanto, necessitaria trabalhar para o seu sustento e, como exposto no capítulo anterior, para ajudar as suas irmãs a

[156] "Aqui cabe um parêntese acerca da reclusão da mulher na sociedade oitocentista. É sabido que esse estereótipo, bastante divulgado por viajantes que por aqui passaram, não pode ser generalizado para todas as brasileiras das variadas etnias e classes sociais. Escravas e mulheres livres e pobres sempre gozaram de considerável liberdade pessoal, principalmente no que diz respeito às possibilidades de ir e vir. Desde os tempos coloniais, eram presença frequente nas ruas, onde podiam ser vistas geralmente a trabalho". (VERONA, 2013, p. 28).

estudarem. Além disso, sinal dos tempos, não foi o seu pai quem lhe acompanhou até a Presidente Bernardes, mas uma outra mulher, sua tia, legitimando o protagonismo feminino.

De acordo com o relato de Thereza, essa tia que a acompanhou também trabalhou na zona rural como professora leiga. O fato de existirem professoras leigas lecionando na região era reconhecido como um problema pelos dirigentes estaduais da educação, que, em 1940, já alertavam para os reflexos dessa questão no rendimento escolar das crianças:

> O rendimento escolar de nossa REGIÃO, a despeito de muitas escolas vagas, regidas por leigas, pouco competentes e de várias outras que permaneceram fechadas por falta absoluta de substitutas, têm melhorado sensivelmente. (RELATÓRIO..., Presidente Prudente, 1941, p. 12, grifos do autor).

Outra questão mencionada nesse relatório era a falta de docentes substitutas, que foi algo que no final da década parecia estar se resolvendo com a chegada de mais profissionais, assim como Thereza, interessadas em preencher as vagas existentes na localidade. Após passar um ano lecionando na zona rural de Presidente Bernardes, a docente conseguiu reunir os pontos necessários para assumir uma vaga no magistério estadual na Fazenda Água Limpa, no município de Rinópolis, esperando a chance de pedir remoção para um grupo escolar, tendo em conta que, como reiteradamente denunciado pelos inspetores e diretores de ensino, as escolas não possuíam condições materiais e estruturais.

> E foi dito e feito, eu fiquei um mês naquela fazenda – que só tinha nome de fazenda, porque não tinha nada, só tinha a casa do administrador e um quartinho tudo de madeira – aí eu escrevi para a minha mãe que eu precisava me mudar, porque eu estava em um lugar feio, e ela falou para eu conversar com o Sr. Moacir que era diretor de uma escola em Inúbia Paulista, um Patrimônio que pertencia à Lucélia/SP, e que era sobrinho do Prefeito Trajano Pontes. Está vendo como os conterrâneos nos ajudam!? (VIEIRA, 2013).

Em função dessa ajuda política, Thereza conseguiu a sua remoção para Inúbia Paulista, no ano de 1951. Em seguida, no ano de 1952, a docente mudou-se novamente e passou a lecionar no grupo escolar de Alfredo Marcondes/SP, para finalmente, em 1954, retornar à Presidente Bernardes como professora efetiva do Grupo Escolar "Alfredo Westin Junior".

> A gente conta com glória essas mudanças em tempo de política. Em tempos de política, quando eu fui à São Paulo escolher a escola de 2º estágio [para lecionar], meu irmão era vivo e morava lá e trabalhava sempre na Phillips, ele ficou sabendo que eu estava lá "fazendo hora" na cidade depois da

> escolha e disse que se eu fosse em minha escola naquele mesmo dia eu ganharia a série inteirinha. Eu peguei o trem sem saber como é que ia, cheguei na escola dia 30 mas com o jornal da nomeação, não adiantava somente a minha boca falar, ele me deu a posse [do cargo] naquele mesmo dia 30 de junho e eu ganhei as férias inteirinhas sem trabalhar. Para fazer isso tudo precisa ser "bem viva". (VIEIRA, 2013, acréscimos nossos).

No início da década de 1950, mais docentes chegavam à Alta Sorocabana. Maura Pereira Estrela concluiu a sua formação como normalista na cidade de Tatuí/SP em 1949 e, ao contrário de Thereza, foi incentivada a se mudar para longe: "A minha mãe era bem moderna! Ela dizia que nós tínhamos que trabalhar e lá não tinha aula para todo mundo. Então aquelas que tinham pai ainda – nós não tínhamos pai – ficavam". (ESTRELA, 2013).

No ano seguinte da formatura de Maura, a sua irmã Wanda, que já se encontrava em Presidente Venceslau há sete anos, encaminhou-a à região oeste.

> A minha irmã [Wanda Pereira Morad] veio primeiro e se casou aqui, começou a trabalhar, ela tinha sete anos a mais do que eu, [ficou] lecionando na redondeza. Aí ela me trouxe quando eu terminei o [curso na Escola] Normal, para dar aulas aqui. Foi no ano de 1950, fevereiro de 1950.
> [...]
> Foram dois anos assim: 1950, 1951 e 1952. Em maio de 1952 eu me efetivei, eu fiquei na Madeiral por dois anos, e quando foi para eu casar, em 1954, já me removi para a cidade, para o [Grupo Escolar] Dr. Álvaro Coelho. (ESTRELA, 2013, acréscimos nossos).

Nesse período, a docente lecionou primeiramente como professora substituta e de 1952 a 1954 como professora efetiva, mas sempre na zona rural de Presidente Venceslau. Maura descreveu em sua entrevista as propriedades nas quais trabalhou:

> Em cinco. Quer que eu fale os nomes? O primeiro foi na Escola Mista Santa Cruzinha; o segundo foi na Escola Mista São Benedito, que era perto de Cuiabá Paulista/SP; o terceiro foi na Escola Mista Água da Colônia, na qual eu fiquei só alguns meses porque logo a professora efetiva veio; o quarto foi na Escola Mista Ribeirão Claro, na qual íamos de trem por Piquerobi/SP e continuávamos, era na serraria, nós descíamos lá e pegávamos carona para o sítio, eram três, quatro, cinco professoras e pegávamos [carona em] um caminhão de toras e eles cobravam (Risos). Quando tinha gente que eles iam levando no primeiro banco, a gente ia em cima das toras. (ESTRELA, 2013, acréscimos nossos).

Uma peculiaridade presente no relato de Maura e também das demais docentes, refere-se ao fato de que estas necessitavam se deslocar para os sítios em caminhões de toras, que eram muito comuns na região em função da intensa atividade das serrarias. Contudo, a

referida docente ressaltou um ponto não destacado pelas demais professoras, qual seja, o assédio sofrido. Isto porque os trabalhadores que partiam para o desmatamento, ao ajudarem as jovens docentes fornecendo-lhes o transporte, não deixavam de assediá-las: "Então nós íamos de calça comprida para subir, mulher né? A gente viveu só de carona, você nem sabe! Pedi carona de caminhão, os caminhoneiros muitas vezes mexiam com a gente. Não chegavam a assediar, falavam umas bobagens". (ESTRELA, 2013, acréscimos nossos).

Os mecanismos de submissão pelos quais as mulheres estiveram historicamente sujeitas estavam enraizados de tal forma que a professora não chegava a considerar os gracejos dos caminhoneiros como sendo um tipo de ofensa ou de invasão de sua privacidade. Neste sentido, Bourdieu (2011), ao discutir a questão da dominação exercida pelos homens, a enquadrava como sendo um tipo de violência simbólica:

> [...] sempre vi na dominação masculina, e no modo como é imposta e vivenciada, o exemplo por excelência desta submissão paradoxal, resultante daquilo que eu chamo de violência simbólica, violência suave, insensível, invisível a suas próprias vítimas, que se exerce essencialmente pelas vias puramente simbólicas da comunicação, ou, mais precisamente, do desconhecimento, do reconhecimento ou, em última instância, do sentimento. (BOURDIEU, 2011, p. 7-8).

Além disso, havia o fato de ela não poder utilizar calças no ambiente de trabalho, que foi um aspecto observado pela maioria das entrevistadas: "Não podia! Na escola não podia! Era só nesse lugar, a gente levava a saia na bolsa e colocávamos lá [na escola]". (ESTRELA, 2013, acréscimos nossos). Deste modo, é válido mencionar que essa postura calcada em princípios religiosos, encontrava respaldo na sociedade que contribuía para disseminar essa representação acerca das vestimentas "adequadas" para cada gênero.

Um exemplo desse posicionamento pode ser encontrado no jornal "A Tribuna" de Presidente Venceslau, em sua edição de 29 de agosto de 1954, na qual o articulista denominado Rocha Camargo escreve um texto comentando uma pastoral escrita por D. José Maurício da Rocha, então Bispo de Bragança Paulista/SP. Na referida pastoral, D. José baseia-se no Antigo Testamento da Bíblia para proibir às mulheres católicas de sua cidade o uso de "calças masculinas", visando "[...] enfrentar diretamente a situação, que está tomando proporções alarmantes nesta cidade e em outras paróquias da diocese, com a quebra das nobres tradições da família bragantina e paulista". (ROCHA apud CAMARGO, 1954, p. 2). Na sequência, o Bispo descreve as sanções às mulheres que utilizassem calças:

> [...] somos forçados, pois, a determinar que sejam excluídas da recepção de sacramentos, até que se emendem, não podendo tambem servir de madrinhas de batismo, de crisma e de casamentos, todas as mulheres, de qualquer estado ou condição, que, afrontando a proibição divina e estas nossas determinações, continuarem a usar calças masculinas, e a moda de homens, ou virem a usa-las nas ruas, passeios, etc., excetuadas as montarias em viagens a cavalo, tanto mais porque não ha necessidade de tal uso, nada havendo o que justifique senão a insensatez dos que o inculcam. [...] Em iguais penas incorrem as mães que permitem às suas filhas, mesmo pequenas, tal uso, pois acostumadas desde crianças, com maioria de razão irão faze-lo quando crescidas. (ROCHA, 1954 apud CAMARGO, 1954, p. 2).

Com essa postura antimodernista[157] adotada pela Igreja Católica, as restrições historicamente construídas para as mulheres davam sinais de continuidade em meados do século XX, especialmente se considerarmos que no texto o clérigo estende a proibição também às meninas.

Rocha Camargo endossa a postura de D. José ao afirmar: "Aí fica, pois, o protesto clerical contra o USO de nossas venerandas calças". (CAMARGO, 1954, p. 2, grifos do autor). Não obstante essa proibição não atingir às mulheres de Presidente Venceslau, o articulista se apropriou da representação veiculada pelo Bispo aproveitando para expressar a sua compreensão do texto.

> O feminismo, — "conjunto de princípios que preconizam a igualdade dos direitos da mulher e do homem, especialmente na vida civil e política" — pouco difére, segundo essa definição, do sufragismo, que tanto empolgou, em certa época, as mulheres inglezas, *pondo mesmo em risco a integridade física masculina*. Este último movimento feminista, todavia, se bem que tenha sido, naquele tempo, apenas um debate visando futuras reivindicações, foi promovido unicamente por certa categoria de *mulheres deslocadas de seu verdadeiro ambiente, — o Lar, — mulheres solteironas, fisicamente desvantajosas e temivelmente feias!* (CAMARGO, 1954, p. 2, grifos nossos).

O autor desviou-se do tema central da pastoral, para atacar explicitamente as mulheres. Como se a proibição da utilização das calças pelas mulheres já não fosse um tema suficientemente polêmico, Rocha Camargo resolveu ir além, realizando uma crítica infundada

[157] O antimodernismo que se expressa nas palavras de D. José Maurício da Rocha remonta a uma história antiga de embate entre a Igreja Católica e a modernidade: "O pensamento católico conservador, como vimos, foi se definindo como reação ao movimento revolucionário de 1789. O catolicismo, não poupando ataques à Revolução Francesa, manifestou-se contrário à mentalidade e à cultura que representavam ameaças para sua soberania social. [...] A autoridade, constituída de acordo com a concepção da Igreja, encontraria diversas ameaças no convívio com a cultura moderna, uma vez que ela é vista como provocadora de rupturas e estimuladora da emancipação dos indivíduos e da sociedade. [...] Sendo a 'síntese de todas as heresias', o modernismo era considerado uma reunião de todas as ameaças: a aberração do entendimento, o amor às novidades e o orgulho". (DIAS, 1996, passim).

ao movimento feminista que naquela época sofria um refluxo em suas atividades no Brasil[158]. Alude a um suposto risco que os homens teriam sofrido com as manifestações das mulheres para, em seguida, afirmar que o lugar destas era o espaço doméstico e partir para uma sequência de ataques à aparência física das feministas. Assim, é notável o incômodo que a ação do movimento feminista causava em alguns homens, que, sentindo-se ameaçados, criavam uma celeuma provavelmente com o intuito de forjar uma representação, acreditando que as discussões acerca dos direitos femininos não tivessem chegado em plagas tão distantes quanto às do extremo sudoeste paulista.

> Daí para cá tal movimento se generalizou, com pequenas variações de princípios, e sob novo lema, no sentido de completa emancipação da mulher, — que deseja, como aliás sempre desejou mas não pôde, — eximir-se do pátrio poder quando menor, e quando maior e casada, da tutela marital. Aí está uma das razões por que o casamento, atualmente, é uma temeridade por parte do homem, e, quando se atreve a esse arrôjo, em breve terá ele que procurar uma brécha escapatória no divórcio ou no desquite. E o que vemos aí está: — essa desnorteante inversão na ordem natural das revelações humanas. (CAMARGO, 1954, p. 2).

Com este último trecho, Camargo exibe o seu menosprezo pelas conquistas das mulheres, numa clara tentativa de desqualificar as lutas do feminismo. Como o jornal era um dos poucos meios de comunicação da cidade na época, os textos nele publicados possuíam uma grande relevância uma vez que atingiam o público alfabetizado e tanto as ideias transmitidas por Rocha Camargo quanto as restrições morais veiculadas pela Igreja católica repercutiam na sociedade. A força desses discursos era tão grande que, mesmo o conteúdo sendo voltado para a maioria católica, quem não era desta religião – como é o caso da Prof.ª Maura[159] – também acabava se ajustando aos seus preceitos morais.

Essas posições eram disseminadas e apropriadas pela população das mais diferentes formas, e, como objetivavam explicitamente moldar a ação das mulheres, as professoras sentiram os efeitos. Como as docentes eram provenientes de cidades maiores, tendo, portanto,

---

[158] Pinto (2003, p. 10) assevera que existiu um hiato nas atividades do movimento feminista brasileiro no " [...] longo período que se estende de 1932 até as primeiras manifestações nos anos de 1970. Este foi um período de refluxo do movimento feminista. O movimento liderado por Bertha Lutz ainda tentou algumas intervenções no período do governo provisório pós-1930 e na breve experiência constitucional interrompida com o golpe de 1937. Após este ano o movimento praticamente morre".

[159] Maura descreveu como ela e sua família se tornaram espíritas: "Nós éramos crianças, eu não tinha 12 anos. A minha madrinha nos encaminhou para o espiritismo. Ela muito amiga da gente e morava em São Paulo, mas vinha muito, dava muito apoio para nós porque nós ficamos assim meio perdidos no tempo da [II] Guerra [Mundial]. No tempo da Guerra era tão difícil! Não achávamos casa para morar, o ordenado do meu pai demorou mais de um ano para vir, ela ficou desnorteada assim com três filhos ainda estudando. Aí nós começamos a entender, a estudar o espiritismo e nos tornamos espíritas". (MAURA, 2013, acréscimos nossos).

a oportunidade de entrar em contato com ideias mais progressistas e modernas, o choque com a rudeza do sertão era inevitável.

> Você nem sabe o preconceito que eu sofri aqui! [Diziam] que nós vínhamos solteiras e tomávamos os namorados das outras (Risos). Tinham umas professoras que vieram de Limeira/SP, Rio Claro/SP, e acho que eram meio sem "juizinho" faziam "coisinhas erradas" e então ninguém queria dar [hospedagem na] pensão para nós.
> [...]
> Eu vinha para a reunião na cidade e não tinha onde ficar. Eles não aceitavam professora [nas pensões]! Professora tinha o nome meio sujo por causa de algumas professoras que faziam umas "artinhas".
> [...]
> O pai do professor Abílio, o português que tinha uma pensão em frente ao posto, eu meu lembro tão bem que eu fui lá e disse que precisava [de um quarto] para o fim de semana porque a minha irmã ainda estava morando na fazenda. Iria ter a reunião e eu não conhecia quase ninguém na cidade, aí eu fui lá [na pensão] e ele falou na minha cara: Você é professora? Aqui no meu estabelecimento não entra professora!
> [...]
> O povo era muito assim "verde" e achava que elas vinham tomar os moços das moças daqui. As professoras se sobressaiam, chamavam a atenção, eram de cidades maiores, eram loiras, oxigenadas, com cabelão, aquelas roupas... (ESTRELA, 2013, acréscimos nossos).

Além da questão de gênero que as professoras tinham que lidar no cotidiano, havia ainda, como já mencionado, o problema recorrente das instalações que receberiam as docentes, uma questão que se manteve na década de 1950, assim como atesta Maura em seu relato:

> E lá no [sítio] São Benedito em morei em casa de barro. Era um perigo não só por causa dos escorpiões como também pelos barbeiros. Eu tinha amizade com as moças que moravam nas casas, as filhas do casal dormiam no mesmo quarto, todas as semanas elas barreavam as casas, todas as paredes, para não criar barbeiro.
> [...]
> Lá na [Escola Mista] Santa Cruzinha eu dormia na rede. Era um casal novo e eles não tinham dinheiro para comprar outra cama e como íamos à cavalo [percorrendo] 12Km [a partir] de Caiuá/SP, eles mandavam alguém, os alunos mesmo vinham nos buscar. E a gente vinha uma vez por mês na reunião entre todas as professoras e o diretor aqui [no Grupo]. Discutíamos a parte do salário, nós recebíamos o salário do diretor, ele pagava em dinheiro. (ESTRELA, 2013, acréscimos nossos).

Essa situação enfrentada por Maura nas duas primeiras escolas que lecionou, se assemelha muito ao que Almeida Júnior denunciava em seu relatório em 1936, evidenciando

que apesar das recomendações das autoridades, a situação da educação na zonal rural pouco se alterou na Alta Sorocabana.

> Quanto menor e mais atrazado o núcleo escolar, tanto maior a dependencia em que fica a professora. A sala de aula é obtida por favor especialissimo, e á custa da propria moça. Tambem o alojamento e a pensão. A condução tem que ser pleiteada.
> [...]
> Arrancha-se a moça na casa do caipira. A dona de casa, embora excellente pessoa, cozinha mal o seu feijão sem gordura; desconhece o asseio; pita e cospe o dia inteiro, para todos os lados. Destinam á professora um quarto esburacado, tambem deposito de arreios (Estou reproduzindo um quadro real, que se repete, com variante). Agua difficil; ausencia de installações sanitarias. (SÃO PAULO, 1936, p. 196).

Além da precariedade da estrutura física dos prédios, havia também a questão dos materiais escolares que ou não eram oferecidos ou, quando existiam, eram em quantidade insuficiente. O que de certo modo representava uma espécie de estágio para as professoras, já que com essa experiência puderam aprender a se desdobrarem com o pouco que era oferecido pelo Estado – realidade com qual se defrontariam também nos grupos escolares.

> Eles davam um pouco de material. Muito pouco, faltava tudo. Eram aqueles caderninhos de linguagem que eles davam, dez desses, aí você via a criança que era mais pobrezinha e nós dávamos. E não podia ter milhares de cadernos, a gente ia só naquele caderninho, fazia tudo ali, economizando papel. O professor comprava muita coisa!... A gente completava o que ganhava da escola, indo na livraria e comprando com o dinheiro de gente. Giz, nós comprávamos.
> A gente comprava das livrarias e mandava trazer de São Paulo o que tinha de orientação naquela ocasião dentro da educação, aquela Carolina Renault (?), ela foi Secretária de Educação do Estado de São Paulo, ela era parente de uma amiga minha, ela tinha muitos livros da Educação, então nós mandávamos busca-los em São Paulo. Então nós acompanhávamos mais ou menos, tinha a Revista do Professor. Eles davam aulas nessa revista. A gente assinava. (ESTRELA, 2013).

As práticas escolares levadas a cabo pelas docentes para contornarem as restrições impostas pela conjuntura, denotam como a cultura escolar era construída e, neste caso, procurando se ajustar à localidade e, concomitantemente, buscando materiais provenientes da capital para auxiliar em seu trabalho. Julia (2001) alerta para a necessidade de se pensar a cultura escolar na trama das demais culturas coetâneas com as quais estabelece relações

amistosas ou conflituosas[160]. Especificamente sobre a cultura escolar, o autor francês ressalta que as normas e práticas são os elementos a se atentar para a uma análise dessa natureza, não secundarizando, obviamente, a atuação dos/das profissionais que estão submetidos/as a essas normas e que as põem em prática.

O empenho com que Maura buscava lidar com as dificuldades apresentadas pelo cotidiano escolar, contribuía também na construção de uma imagem ideal das professoras. Era corrente a representação criada em torno da figura da docente, como aquela pessoa abnegada, que tinha a missão de levar o magistério até mesmo aos sertões mais longínquos. Entretanto, não escapava à percepção dessas profissionais como era gestado todo esse respeito que os sitiantes e os colonos possuíam, como afirma Maura:

> Eles respeitavam muito a gente, a professora era adorada na escola. A melhor comida era para a professora, comíamos primeiro, eles arrumavam a mesinha. O Sr. Adamastor também trabalhava muito essa parte: antes da professora ir [para o sítio] ele falava com a pessoa mais importante do bairro, falando que eles tinham que dar um lugar ótimo para as professoras, porque senão a professora não fica, eu não deixo! Por isso que nós éramos muito bem tratadas. (ESTRELA, 2013, acréscimos nossos).

Esse trecho contribui para aclarar a noção de que as representações são práticas culturais, isto é, formas de pensar e construir a realidade. De acordo com Roger Chartier (2002, p. 17), essas formas de pensar são socialmente forjadas e:

> [...] não são de forma alguma discursos neutros: produzem estratégias e práticas (sociais, escolares, políticas) que tendem a impor uma autoridade à custa de outras, por elas menosprezadas, a legitimar um projeto reformador ou a justificar, para os próprios indivíduos, as suas escolhas e condutas.

Desse modo, o Sr. Adamastor de Carvalho, revestia-se do poder que o seu cargo de diretor do Grupo Escolar de Presidente Venceslau lhe concedia, para disseminar uma representação que exercia duplo efeito naquela ocasião específica, isto é, por um lado fazia com que a população da zona rural aclamasse a vinda daquela professora como uma espécie de dádiva que poderia ser retirada a qualquer momento ("porque senão a professora não fica, eu não deixo!") caso a docente fosse mal tratada, e por outro lado, ajudava a construir na

[160] Essa interação mostra que a cultura escolar é influenciada e também influencia as culturas que com as quais convive, pois, "[...] para além dos limites da escola, pode-se buscar identificar, em um sentido mais amplo, modos de pensar e de agir largamente difundidos no interior de nossas sociedades, modos que não concebem a aquisição de conhecimentos e de habilidades senão por intermédio de processos formais de escolarização: aqui se encontra a escalada dos dispositivos propostos pela *schooled society* que seria preciso analisar". (JULIA, 2001, p. 11).

professora a consciência de sua importância para aquela escola, que representava o início da carreira docente de Maura e que futuramente comporia o corpo docente do grupo escolar que o Sr. Adamastor dirigia.

Fica evidente nesse caso também o jogo de poder que está envolvido na construção e/ou reforço das representações, pois através destas "um grupo impõe, ou tenta impor, a sua concepção do mundo social, os valores que são os seus, e o seu domínio" (CHARTIER, R., 2002, p. 17), tal como fez o diretor do grupo, não de maneira individualizada, mas enquadrado dentro de uma estrutura estatal e burocrática que lhe incumbia essa função.

Contudo, mesmo com toda a força que as representações exerciam sobre as professoras e sobre os/as educandos/as, existem as *apropriações* que são próprias de cada grupo. A apropriação é a "forma pela qual os indivíduos reinterpretam e utilizam-se de modelos culturais impostos e em circulação em um determinado momento" (SOUZA, 2000, p. 6) e, sendo assim, mesmo tendo sido criada uma aura de respeitabilidade à figura da docente que era fomentada pelo Estado, reforçada pelo diretor, e voltada para o convencimento da professora, esta não se mostrava alienada de todo esse processo ("Por isso que nós éramos muito bem tratadas").

Adamastor de Carvalho desempenhava as suas funções de diretor de forma rígida e às vezes invasiva, como transparece no relato da docente, que demonstrou se sentir incomodada com a vigilância exercida sobre as docentes que lecionavam na zona rural:

> Uma outra coisa [era] que ele pegava muito [no pé de] todas as professoras do sítio... Não era uma ou duas professoras, eram todas! Quando a gente vinha para a reunião, no primeiro sábado do mês era a reunião, como era muito longe nós vínhamos na sexta-feira. E ele queria que nós voltássemos no domingo! A coisa mais difícil era encontrar condução no domingo! Ele falava na reunião: "Eu não quero nem saber! Vocês tem que ir embora no domingo para poder dar aula na segunda de manhã!".
> [...]
> ele era esperto, ele ia de manhãzinha na estação para ver se as professoras estavam pegando o trem. Todo mundo que foi no trem, foi pego, porque era segunda-feira! (ESTRELA, 2013, acréscimos nossos).

Todavia, desde os tempos em que lecionavam nos sítios, as professoras já desenvolviam as suas estratégias para lidar com as exigências burocráticas. Neste caso, diante da impossibilidade de se cumprir com a imposição disciplinar exigida pelo diretor, Maura descreve como procedia para conseguir chegar ao sítio na segunda feira, sem, contudo, seguir o roteiro estabelecido:

> Então a gente o enganava, nós éramos novas e tudo... Não tinha ônibus, era só durante a semana. Tinha trem, por exemplo quando eles ficavam em Caiuá/SP, quando chegava lá não tinha cavalo, não tinha ninguém para nos buscar. Quem iria buscar a professora tendo que percorrer 12Km a cavalo? Então muitas vezes eu ia até Caiuá/SP, ficava na pensão, que era gente muito conhecida minha de Tatuí/SP, e ficava lá para na segunda-feira ir embora. Ele muitas vezes não ficava sabendo, mas sempre tinha alguém que dedava.
> [...]
> Era assim, eles exigiam muito de nós, muito mesmo! E eu o mês inteiro no sítio, não deixava vir. Vinha escondida no cinema para ele não ver. (ESTRELA, 2013).

Em 1952, chegava à Presidente Venceslau uma docente que viria a se tornar uma grande amiga de Maura, trata-se de Maria Therezinha de Granville Ponce Carvalheiro. Assim como sua amiga, Maria Therezinha iniciou a sua carreira na zona rural do município, porém, antes de chegar à região do oeste paulista, já havia entrado em contato com as escolas presentes na zona rural de sua cidade natal, Pirajuí/SP:

> E eu lecionei no sítio também em Pirajuí/SP, e ele distava 2 Km depois da estrada. Ida e volta, 4 Km. Então aquilo desgasta o nosso corpo, nós não somos de ferro, até o ferro se desgasta. Então hoje eu estou assim, com artrose nos joelhos, mais vou levando... (CARVALHEIRO, 2013)

Como Maria Therezinha relatou, a escola em que iniciou a sua carreira era distante o que a obrigava a percorrer grandes distâncias para lecionar, já lhe indicando as dificuldades pelas quais passavam as professoras no início de suas carreiras, na década de 1950. A sua doença no joelho inclusive é atribuída ao esforço decorrente do trabalho docente.

Ademais, como exposto no capítulo 3, Maria Therezinha provinha de uma situação confortável, tanto na questão financeira, quanto na estrutura oferecida pela cidade em que residia. Neste sentido, a docente exibiu as primeiras impressões que teve ao chegar à Presidente Venceslau e se defrontar com uma realidade completamente distinta da qual estava habituada.

> No dia em que cheguei foi um espanto, porque em Presidente Venceslau/SP era uma "coisica", não tinha nem calçada, as calçadas eram de madeira, os boiadeiros andavam com aquelas rosetas nos pés e faziam aquele barulho: c*rec, crec, crec.* Meu pai olhou bem. Já pensou eu com luva branca, *tailleur* de linho, me achando aquela dona num lugar desses. Meu pai olhou para mim e falou assim: "Filha, se quiser ficar você fica, se não quiser vamos embora". (CARVALHEIRO, 2013).

Assim como ocorreu com Maria Therezinha, esse choque entre as realidades dos centros mais desenvolvidos do Estado onde as normalistas nasciam e se formavam, com a realidade de colonização recente do extremo oeste paulista, também era observado com outras docentes e era algo que as autoridades da educação já haviam notado pelo menos desde a década de 1930:

> A professora que despachamos para a zona rural não é, na quasi totalidade dos casos, a que convem a essa zona. Seria talvez excellente para a cidade, onde cresceu e se educou. Vae para a roça coagida pela necessidade. Algumas se transformam em verdadeiras heroínas, pois, luctando embora com as maiores difficuldades, realizam a sua missão educativa. (SÃO PAULO, 1936, p. 182-183).

Como Almeida Júnior afirmou acima, mesmo com todas as dificuldades, algumas professoras permaneciam na zona rural. E esse foi o caso de Maria Therezinha:

> Aí quando eu vim para Presidente Venceslau/SP, e comecei a trabalhar na [escola situada na] roça porque não tinha outra solução, quer dizer, eu dava aula na roça, eu não queria voltar para Ribeirão Preto/SP, minha mãe tinha mais quatro filhos para dar conta, eu falei: "Eu vou voltar para Ribeirão Preto/SP para ficar dormindo o dia inteiro!? Não vou! Vou ficar aqui mesmo e vou trabalhar!". (CARVALHEIRO, 2013, acréscimos nossos).

Como descrito no capítulo anterior, Maria Therezinha viveu primeiramente um conflito em relação à escolha da profissão que seguiria, haja vista que desejava estudar medicina, mas sua mãe fez com que ela ingressasse na Escola Normal. Não tendo conseguido ingressar no curso de medicina, a professora enfrentava outro desafio naquele início da década de 1950: o começo da vida profissional no magistério.

> *E aí, vamos trabalhar, né? Eu me sentia humilhada de ser professora!* Eu tinha e ainda tenho vocação para fazer isso (referindo-se à medicina). Eu trato de minhas cachorras, faço curativo, aplico injeção. Aqui por perto quando a criançada se machucava, eles diziam: "Manda para a Therezinha!" *Eu tinha vocação para isso, mas fui cortada*.
> A minha família é uma família de mulheres muito persistentes, quando marcam um caminho para seguir é aquele e não tem volta. Então eu fiquei. (CARVALHEIRO, 2013, grifos nossos).

É possível pensar este trecho do depoimento de Maria Therezinha dentro da História Cultural[161], à luz das categorias de *representação* e de *apropriação* de Chartier (1991; 2002). Isto porque, existia uma representação sobre um suposto "[...] caráter essencialmente feminino atribuído ao papel da professora". (GOUVEIA, 1965, p. 45). Gouveia [162] aponta ainda que "este seria um papel muito semelhante ao papel que sempre se atribuiu à mulher — a professora trabalha com crianças e em ambiente onde não se expõe ao contato com estranhos (não familiares) do sexo oposto". (GOUVEIA, idem). Maria Therezinha, contrariando este ideário que predestinava as mulheres à atividade docente com a primeira infância, não acreditava que aquela deveria ser a sua profissão, considerando-a, a princípio, uma humilhação.

Somente depois, a professora começou a aceitar o trabalho no magistério. Entretanto, Maria Therezinha não se apropriou da representação vigente sobre as mulheres e o magistério, e preferiu atribuir a sua decisão de prosseguir na docência a *persistência* presente nas mulheres de sua família. E mesmo tendo lecionado durante toda a sua vida profissional, mais de sessenta anos após ter chegado à Presidente Venceslau, ainda acreditava em sua inclinação para a medicina (*Eu tinha vocação para isso, mas fui cortada*).

Contudo, mesmo não possuindo afinidade com a profissão no início da carreira, aos poucos a docente foi se habituando com o trabalho. Foi inclusive, em razão de lecionar na zona rural que Maria Therezinha conheceu o seu marido:

> Vim para cá em junho, fiquei o mês todinho, em julho fui embora para Ribeirão Preto/SP quando voltei teve um baile em agosto porque era aniversário de um dos rapazes lá, e foi aí que o português[163] entrou em desespero (Risos). Era filho do dono do sítio onde eu ia lecionar, e não era para eu lecionar lá, mas como se diz a nossa vida é um tabuleiro de xadrez, porque eu tinha sido nomeada para a escola estadual do Sítio Suyama e as famílias dos japoneses tinham se mudado para o Japão e acabou a escola, e

[161] Roger Chartier (2002), delimita qual seria o principal objeto da História Cultural: "A historia cultural, tal como a entendemos, tem por principal objeto identificar o modo como em diferentes lugares e momentos uma determinada realidade social é construída, pensada, dada a ler. Uma tarefa deste tipo supõe vários caminhos. O primeiro diz respeito às classificações, divisões e delimitações que organizam a apreensão do mundo social como categorias fundamentais de percepção e de apreciação do real. Variáveis consoante as classes sociais ou os meios intelectuais, são produzidas pelas disposições estáveis e partilhadas, próprias do grupo. São estes esquemas intelectuais incorporados que criam as figuras graças as quais o presente pode adquirir sentido, o outro tornar-se inteligível e o espaço ser decifrado. (CHARTIER, R., 2002, p. 16-17).

[162] Aparecida Joly Gouveia, em sua obra *Professoras de amanhã: um estudo de escolha ocupacional*, realizou no ano de 1960, uma pesquisa com 1448 normalistas em 23 Escolas Normais de São Paulo e Minas Gerais buscando analisar a escolha vocacional das mulheres frente a uma sociedade que urbanizava e, por isso, alterava a inserção destas.

[163] O marido da Prof.ª Maria Therezinha, José Gomes Carvalheiro, era filho de portugueses e morava na zona rural.

> eu fui transferida para a escola Santa Clara. Era onde estava o português (Risos). (CARVALHEIRO, 2013).

Ao contrário de Maria Therezinha, Maria de Lourdes Fontana Pardo demonstrou, como exposto no Capítulo 3, que optou desde o início pela carreira docente (*Eu gostava de estudar e se eu tivesse que voltar, eu seria professora*). As primeiras experiências desta docente se deram ainda durante seu período como normalista: "Como eu lecionei três anos em cursos de alfabetização de adultos, no quadro voluntário, enquanto eu cursava o magistério entre 1952 e 1953, e em 1954, e como eu tinha bastante pontos, em outubro de 1955 eu ingressei no magistério estadual". (PARDO, 2013).

Após ingressar no magistério estadual em meados da década de 1950, Maria de L. F. Pardo também passou um tempo lecionando na zona rural de Presidente Bernardes:

> Na Vila Nova havia a escola Isolada na qual eu lecionei durante seis meses e depois eu fui para a escola do Quilômetro Cinco. [...] eu lecionava nas escolas isoladas nos primeiros anos. Primeiro eu fui na Escola Isolada do Quilômetro Cinco, lá eu fiquei por cinco anos, em 1960 eu vim para o Grupo Escolar Alfredo Westin Jr. (PARDO, 2013).

A professora asseverou que tomou posse "[...] na escola isolada do Quilômetro Cinco, no dia 30 de outubro de 1955", e que quando começou a lecionar "[...] no sítio, no Quilômetro Cinco, do lado do Araxãns, meu pai me levava. (PARDO, 2013). A docente revelou ainda que percebia a existência de uma aura de respeitabilidade da população rural em relação às professoras: "Quem lecionava em escola rural, o pessoal do sítio, nossa! Veneravam o professor! Para eles eram como se fossem reis que estavam ali!" (PARDO, 2013).

Entretanto, transparece no relato da docente que esta representação que ela havia percebido entre as comunidades que a acolhiam nos sítios, não era compartilhada pelas autoridades da educação. Isto porque, ao ser questionada se já havia sido convidada a representar a escola que trabalhava, Maria de L. F. Pardo afirmou que essa situação ocorreu duas vezes, ambas em São Paulo. Na primeira vez participou de um curso sobre a Revolução de 1932 e na outra ocasião, frequentou uma formação cujo posicionamento das ministrantes lhe desagradou:

> A outra vez eu fui para um curso no qual todas as cidades tinham que enviar dois professores. Era a Lucília Bechara e a irmã dela que deram os cursos, uma professora de matemática outra de português, mas eu não gostei nenhum pouco porque elas não eram professoras que haviam trabalhado no interior, não conheciam a realidade. Aí elas começaram a falar um negócio e

> eu fui lá falar com ela: "Mas como eu posso fazer isso se eu — naquele tempo eu estava na escola isolada — se eu tenho primeira, segunda e terceira séries [juntas]? Eu não posso agir desta forma". Aí ela disse: "Não, mas isso não é a nossa realidade!". Eu falei: "Não é a sua, mas é a minha!". E elas bateram daquele jeito do começo até o fim e a gente não podia falar nada porque eram elas quem decidiam.
> Era uma falta de consideração com o povo da roça! Eles pensavam: "É da roça, deixe pra lá!". Agora, eles vivem no gabinete e tinha professor que ia à cavalo para a escola. A Doca, a Cida Francana, a Cida Magrini iam à cavalo. Eu era mais chique, eu ia de charrete. (Risos) O carro não tem todos os cavalos!? Eu ia com um! (Risos) (PARDO, 2013).

Esse afastamento entre o mundo urbano e o rural, ou entre as formas de ensinar no campo e na cidade, notado por Maria de L. F. Prado era um problema antigo. Vinte anos antes de a docente iniciar a sua carreira no magistério, Almeida Júnior já afirmava: "querer que a professora sosinha, sem assistência material e moral, puxe o bairro para frente, é pedir demais á pobre moça". (SÃO PAULO, 1936, p. 195). Nesse mesmo Anuário, o Diretor do Ensino denunciava que "Na escola rural, a professora trabalha só. O inspetor vem de longe em longe, e tem pressa. Não ha quem aprecie o esforço e estimule". (SÃO PAULO, 1936, p. 198). Por isso, não era infundada a crítica e a sensação de abandono relatada por Maria de L. F. Prado, porque a situação pela qual passava não era novidade.

Porém, como já mencionado e como se verá mais adiante, essas primeiras experiências das professoras nas escolas rurais do extremo oeste paulista, serviriam para mostrar às docentes que as dificuldades não se restringiriam ao campo e que seria necessário lançar mão de algumas estratégias para poderem realizar seu trabalho.

### 4.1.1. Medo e angústia: o início da atuação docente no oeste paulista

Afora a questão das dificuldades apresentadas às docentes que lecionavam nas zonas rurais de Presidente Venceslau e de Presidente Bernardes, no que concerne ao transporte e às instalações das escolas, havia ainda o fato de que para muitas daquelas moças aquela era a primeira experiência de independência em relação à tutela paterna. "Quando eu vi Presidente Venceslau, eu vim embora, mas não sabia que era tão longe (Risos)". (ARAÚJO, 2013).

Como foi exposto neste trecho do relato da professora Bernardina, não se tratava somente de uma mudança, mas de se afastar quase que totalmente de toda a estrutura oferecida pelas famílias e pelas cidades das quais partiram. Em função de seus municípios de origem se localizarem em zonas mais antigas do Estado, eram muito mais desenvolvidos e,

quando essas jovens se deparavam com a realidade de uma região distante e em desenvolvimento, era comum que se sentissem insuladas.

> Tratando-se de zona nova, em franco desenvolvimento, tudo ainda está por fazer.
> Não encontra a professora o conforto semelhante ao de sua casa, e, isolada do meio civilisado e do convivio de seus parentes sentem a nostalgia do quasi "exilio". (RELATÓRIO..., Presidente Prudente, 1941, p. 42)

Além dessa espécie de "exílio" ao qual se submetiam as professoras, havia ainda o problema das endemias. Neste sentido, a professora Arthuzina relatou as agruras passadas pelas docentes que, em início de carreira, enfrentaram uma epidemia de Febre Amarela na região: "A verdade é que dominava a todos, principalmente a nós, jovens professoras (todas de fora) profundo medo. — Medo? Pavor, será mais certo dizer". (D'INCAO, 1982, p. 62).

De fato, de acordo com Costa et. al. (2011), a febre amarela era um problema antigo no Brasil, remontando o período colonial, isto porque a primeira epidemia dessa doença que se tem registro data do ano de 1685, tendo sido trazida de barco da Ilha de Santo Domingo, na América Central. Acreditou-se até o século XX que essa era uma "doença urbana", até a Fundação Rockfeller iniciar as suas pesquisas:

> A Fundação Rockefeller começou sua atuação em terras brasileiras no início dos anos 20, contribuindo com novos conhecimentos sobre a febre amarela mediante uma série de pesquisas de campo. A existência do ciclo silvestre da febre amarela foi descoberta em 1932, por meio de estudos epidemiológicos realizados no Vale do Canaã, Estado do Espírito Santo, derrubando o mito de "doença da cidade". (COSTA et. al., 2011, p. 14).

A epidemia de febre amarela chegou ao extremo oeste paulista entre os anos de 1936 e 1938, conforme atesta a professora Arthuzina: "Enviaram material para exame e, no meio da curiosa ansiedade de todos, estourou a notícia: - Febre Amarela! - Como querendo, porém, apaziguar os ânimos, classificaram-na: — Febre Amarela Silvestre". (D'INCAO, 1982, p. 63-64).

Segundo Costa et. al. (2011), a Fundação Rockfeller produziu cerca de 15 mil imagens em sua pesquisa sobre a doença no Brasil. Uma dessas imagens exibe a provável disseminação da febre amarela no país, e na qual é possível ver a sua passagem pela região da Alta Sorocabana:

**Mapa 8: Provável rota da disseminação da febre amarela no Brasil (1932-1942).**

Fonte: Acervo da Casa de Oswaldo Cruz, Departamento de Arquivo e Documentação - Foto FR (SFA-EC) 12-5 de A. Fialho.

A presença dessa doença no sertão somada à distância em que as professoras se encontravam de suas cidades de origem, gerava um grande medo nas jovens. Arthuzina exibe em seu texto um misto de preocupação com a saúde e, ao mesmo tempo, em cumprir com as obrigações de sua atividade profissional.

> Nós, professores, cumpríamos nossas responsabilidades regularmente, mesmo não tendo cabeça para outra coisa que não a terrificante febre. — Quando nos reuníamos, à tarde ou à noite, na varanda da pensão, extravasávamos nossos temores e indecisão em conversas desordenadas, que não nos levavam a nada. — No fundo queríamos fugir daquilo tudo. Sentir-nos na segurança da casa paterna mas... e o apego a nossas responsabilidades de mestres? Não estaríamos exorbitando em nosso medo? (D'INCAO, 1982, p. 64).

A situação começou a ficar insustentável conforme as infecções começaram a se multiplicar, provocando o desespero nas docentes, e fazendo com que elas se questionassem se compensava continuar trabalhando em um local que oferecia tamanho risco.

> Não raro, quando nos chegava uma notícia mais impressionante, uma ou outra, quebrando a sua "casaca" de calma, deixava extravasar seu temor...

> — Estou com medo! Estou com medo! Vamos embora. Que estamos fazendo aqui? — e batendo na mesma tecla — Se ficamos doentes, quem é que nos vai tratar?
> Alguém então discordava, tentando levantar o ânimo da colega amedrontada:
> — Eu não vou. Quero ser efetivada e não vou. Preciso dos dias letivos. Não posso tirar afastamento.
> — Você está maluca — interferia a outra — Abuse que acabará efetivada no outro mundo! Com essa chuva, então que não pára... Parece que a grande esperança de todos é no tempo firmar...
> — Por que a Diretoria do Ensino não manda suspender as aulas? Afinal há perigo tanto para nós, professores, como também para os alunos.
> — Diretoria do Ensino... Diretoria do Ensino... Lá se lembram ele de nós neste fim de mundo? (D'INCAO, 1982, p. 63-65).

É notável a sensação de abandono que experimentavam as professoras, não somente por estarem no extremo oeste paulista, mas também pela pouca atenção dada pela Diretoria de Ensino. Com isso, mesmo necessitando dos pontos para a efetivação no cargo, muitas professoras, inclusive Arthuzina, decidiram partir no ano de 1937, especialmente em função da morte de Geraldo, que era estudante do grupo escolar: "Com a morte do moço alemão e de Geraldo, a corda tensa demais não aguentou, arrebentou. E arribamos. Partimos para a segurança de nossos lares. Lá daríamos um jeito. Licença, afastamento, até que terminasse aquele pesadelo". (D'INCAO, 1982, p. 66).

Com esse tipo de recepção, não era estranho que as professoras desejassem partir o quanto antes da região. Isso inclusive reforçava a percepção das autoridades da educação, em relação ao desejo que se observava em algumas docentes de obterem logo os pontos e poderem pedir a remoção, especialmente quando se tratavam das escolas localizadas na zona rural: "A professora que desembarca, cada manhã, do trem ou da 'charrete', e dá a sua aula ás pressas, com os olhos no relogio, para não perder a condução, pode ser uma excellente creatura, mas não a educadora que convem á zona rural". (SÃO PAULO, 1936, p. 187).

Entretanto, se era fato que algumas professoras se deslocavam para as cidades do interior paulista com o intuito de se remover para cidades maiores, também existiam as peculiaridades da realidade da Alta Sorocabana. Como se pode observar no relato de Arthuzina, o desejo de sair daquela localidade, estava atravessado por outros condicionantes, tais como a falta de atenção do Estado com as escolas e, sobretudo no final da década de 1930, a epidemia de febre amarela.

Deste modo, as representações acerca do sertão eram alimentadas, fazendo com que a região não fosse a preferida entre as professoras no momento da escolha das vagas. O caso de Maria de Nazareth é sintomático, pois ela chegou em Presidente Bernardes exatamente no momento em que a febre amarela assolava essas plagas de São Paulo:

> Quando cheguei dentro da escola fiquei meio assustada pois nos paus que seguravam as paredes, tinham ampolas de injeções vazias.
> Eu perguntei: Quem usou tanta injeção aqui na escola? E a Diva, filha do Sr. Antônio, falou: É meu tio que trabalhava no mato cortando tora e pegou febre amarela silvestre, e o médico mandou que ele ficasse aqui isolado, para não pegar em ninguém...
> Mas a necessidade obriga e eu não tive outro remédio de dormir na cama do "falecido" e guardar minhas roupas na mala que havia sido dele!...
> Essa foi a minha primeira experiência em 1937 como professora primária. (GONÇALVES, 2010, p. 8).

Com esse trecho extraído do livro de memórias da docente, é notável que as condições oferecidas pela região não representavam um atrativo para as normalistas. Destarte, como a própria docente afirmou, o seu desejo inicial não era se deslocar para tão longe de sua terra natal: "Escolhemos a cadeira pelas notas do diploma. Porque eu perdi a hora, aí eu fiquei por último e tive que escolher Presidente Bernardes. Eu queria Amparo, Campinas ou Jundiaí, porque eram pertinho de onde eu residia, mas eu perdi a hora". (GONÇALVES, 2013).

Assim, a região se apresentava às docentes com todas as suas dificuldades exigindo... e também a sua potencialidade.

## 4.2. Casamento e magistério: a articulação da vida profissional com a vida doméstica

Após terem passado pelas dificuldades de se mudarem para a franja pioneira do Estado de São Paulo, de iniciarem a carreira na zona rural, expondo-se ao risco contração de doenças tropicais, as professoras começavam a estruturar as suas vidas na localidade. Um fator que contribuiu para a fixação delas foi primeiramente a mudança para a zona urbana com o início do trabalho nos grupos escolares e, outrossim, o fato de a maioria das docentes terem se casado.

As docentes entrevistadas, em sua maioria, casaram-se entre o final do período em que lecionavam na zona rural e nos quatro primeiros anos de trabalho nos grupos[164]. Entretanto, o

[164] **Arthuzina de Oliveira D'Incao** se casou em 19 de março de 1938 com Mânlio D'Incao; **Bernardina Aredes de Araújo** se casou em 21 de outubro de 1949 com Antônio Gonçalves de Araújo; **Maria de Nazareth Barros Miméssi Gonçalves** se casou em 1936 com Antônio Gonçalves Munhoz; **Wanda Pereira Morad** não informou a data de seu casamento com Camilo Morad; **Maria Apparecida Lotto de Olyveira** se casou em 1949 com Benedito de Olyveira; **Maura Pereira Estrela** se casou em 26 de janeiro de 1954 com Manoel Estrela Obregon; **Silvia de Carvalho Maximino** se casou em 26 de janeiro de 1952 com Eugênio Maximino; **Maria Therezinha de Granville Ponce Carvalheiro** se casou em janeiro de 1953 com José Gomes Carvalheiro;

poderia representar uma contribuição para a construção de uma vida conjugal, em alguns casos, principiou a se tornar mais uma dificuldade. Isto porque, alguns homens eram financeiramente abastados e acreditavam que as suas esposas não necessitavam do dinheiro advindo de seu trabalho no magistério.

Maria de Nazareth não sofreu este tipo de pressão de seu cônjuge, mas afirmou que uma de suas irmãs foi professora e abandonou a carreira motivada pelo marido: "Maria Aparecida era professora, mas ela abandonou o cargo porque o marido dela era fazendeiro, então ela não quis mais lecionar. Ela abandonou porque não precisaria mais do dinheiro". (GONÇALVES, 2013).

Ao ser questionada se conheceu o caso de alguma professora que foi pressionada a desistir do magistério, a professora Wanda asseverou: "Eu acho que era pouco, porque diziam que professora casava logo, porque se casava com um 'chupim'". (Risos). (MORAD, 2013). Neste caso, é interessante perceber a inversão da representação corrente de que as professoras partiam para o interior para *caçar marido*, considerando-se que as professoras apesar de não receberem um salário compatível, eram funcionárias concursadas do Estado e, portanto, possuíam a estabilidade profissional que os os seus companheiros muitas vezes não tinham.

Este não era o caso de Wanda, uma vez que seu marido também era fazendeiro. Apesar de a professora não ter mencionado se seu marido a pressionou a abandonar o magistério, este caso ocorreu em sua família, mais especificamente com a sua irmã Maura, cujo marido era proprietário de terras: "O Manoel forçou muito porque ele tinha fazenda, e ele queria que eu fosse para a fazenda com ele e ficasse lá. Mas eu nunca quis desistir, eu gostava". (ESTRELA, 2013).

As palavras da Prof.ª Maura revelam um fator que aparentemente fugia à percepção dos homens, isto é, acima da questão salarial, havia também a escolha pela profissão. Como já discutido no Capítulo 3, foi longo o percurso trilhado pelas mulheres até alcançarem a profissionalização e, por isso, conseguir o diploma de normalista significava ocupar o espaço público que foi historicamente vetado ao gênero feminino. Assim, mesmo que o salário não fosse vultuoso, trabalhar nesta profissão simbolizava tomar parte em uma luta que lhes libertava da prisão que a esfera doméstica representou por longos anos.

---

**Thereza Camargo Vieira** se casou em 1957 com Antônio Vieira; **Maria de Lourdes Fontana Pardo** se casou em 1956 com Manuel Pardo.

Como gênero é um conceito relacional[165], e a realidade econômica das famílias era distinta, existiram também os casos em que os maridos apoiavam o trabalho das professoras. Benedito de Olyveira, esposo da professora Maria A. L. de Olyveira, além de jornalista também era professor e provavelmente compreendia as dificuldades da carreira. De acordo com a docente, ele inclusive apoiava a continuidade nos estudos: "Meu marido dizia: um diploma vale tudo, dinheiro não vale nada! O dinheiro acaba, o diploma fica". (OLYVEIRA, 2013). A professora também descreveu a parceria estabelecida entre ela e Benedito para a aquisição de sua residência.

> Morei em casas de aluguel, foi essa aqui que eu comprei (referindo-se à casa onde era realizada a entrevista), paguei, quer ver de que jeito? Acho que eu ganhava quatro mil e pouco naquela época, não sei nem que dinheiro [era utilizado na ocasião], então eu dava para o dono [da casa que morávamos] que era o meu vizinho, nós fizemos assim, fomos pagando por mês. Então o meu marido ficava com o [salário] dele para [sustentar] a casa e o meu eu dava para o dono da casa. Eu lembro que era quatro mil e pouco. Eu dava o salario inteiro para ele. Foi mais ou menos na década de 1960. (OLYVEIRA, 2013, acréscimos nossos).

A professora Maria de L. F. Pardo relatou que também sofreu com a rigidez da divisão binária que a moral burguesa impunha. Apesar de ter iniciado a sua carreira no magistério na década de 1950 e de ter ingressado no Grupo Escolar "Alfredo Westin Junior" no ano de 1960, a antiga divisão que destinava as mulheres à esfera privada e os homens à esfera pública, ainda estava presente, como fica explícito na atitude de seu marido que queria impedi-la de trabalhar:

> O meu marido até brigou muito comigo, ele não queria que eu trabalhasse. Ele dizia que era bastante homem para me sustentar e sustentar a família. Mas sabe que tem sangue de espanhol e é muito teimoso. Foi a sorte que eu não deixei, porque ele morreu tão cedo.
> Mas eu falei para ele que eu seria professora "um", eu não desistiria! Agora, eu me formei porque eu quero ser professora! Aí ele dizia: "É, mais aí vem

[165] Louro (1997) enfatiza o caráter relacional do gênero em contraposição ao imobilismo da atribuição de *papéis* para homens e mulheres: "A característica fundamentalmente social e relacional do conceito não deve, no entanto, levar a pensá-lo como se referindo à construção de papéis masculinos e femininos. Papéis seriam, basicamente, padrões ou regras arbitrárias que uma sociedade estabelece para seus membros e que definem seus comportamentos, suas roupas, seus modos de se relacionar ou de se portar... Através do aprendizado de papéis, cada um/a deveria conhecer o que é considerado adequado (e inadequado) para um homem ou para uma mulher numa determinada sociedade, e responder a essas expectativas. Ainda que utilizada por muitos/as, essa concepção pode se mostrar redutora ou simplista. Discutir a aprendizagem de papéis masculinos e femininos parece remeter a análise para os indivíduos e para as relações interpessoais. Ficariam sem exame não apenas as múltiplas formas que podem assumir as masculinidades e as feminilidades, como também as complexas redes de poder que (através das instituições, dos discursos, dos códigos, das práticas e dos símbolos...) constituem hierarquias entre os gêneros". (LOURO, 1997, p. 23-24, grifos da autora).

> os filhos...". Os filhos nunca ficaram com empregada, sempre ficaram com a minha mãe. Então, quer dizer, não teve prejuízo para as crianças. O meu terceiro filho mamou até completar um ano e oito meses. Não havia nada que me impedisse [de trabalhar]. (PARDO, 2013).
> [...]
> Eu fazia todas as vontades dele. Mas deixar de lecionar, eu não deixei! E foi a minha sorte, parece que eu estava prevendo. Dezessete anos de casada e o marido morre.
> [...]
> O meu marido queria que eu ficasse em casa, *mas eu bati o pé. As outras também*. Embora eu não dependesse do meu ordenado, mas tinha muita gente aí que precisava trabalhar. Aí [os maridos] nem falavam nada porque precisavam do dinheiro. (PARDO, 2013, grifos e acréscimos nossos).

Como a docente elucida em seu relato, novos tempos se iniciavam no final da década de 1950 (e especialmente a partir da década de 1960), e não somente ela como outras professoras que também foram pressionadas pelos seus cônjuges a abandonar o magistério, resistiram e permaneceram lecionando até se aposentarem.

Ademais, como salientou Maria L. F. Pardo, existiam famílias que dependiam do dinheiro das docentes, não apenas como um complemento da renda, mas como a sua principal fonte.

> [...] o maior motivo de as mulheres terem buscado o magistério estava no fato de realmente precisarem trabalhar! Quando o caso não era o da sobrevivência, e estes deviam ser raros, procuravam na profissão uma realização social que a posição invisível ou subalterna no mundo doméstico lhes vedava, submetidas que estavam à sombra masculina todo-poderosa que ali também exercia seu poder. (ALMEIDA, 1998a, p. 71).

De acordo com o depoimento das professoras, pouco tempo depois do casamento outro desafio surgiu em suas vidas: o nascimento dos/das filhos/as. Isto implicava que novos arranjos deveriam ser procedidos na rotina doméstica para que essas professoras em início de carreira conseguissem conciliar o trabalho no grupo escolar com os cuidados que seus bebês exigiam. Neste sentido, Maura relatou que invertia os horários em que lecionava com a sua irmã, a fim de uma pudesse cuidar do filho da outra:

> Eu até trocava com a minha irmã para cada uma ficar com os filhos da outra. Quando minha mãe se mudou para cá – porque o meu irmão se casou –, ela tomava conta das crianças. Nós fomos tendo filhos, a Wanda teve três e eu tive dois, e a gente trocava de horários.
> [...]
> Eu demorei dois anos para ter filhos [depois do casamento] e ela já tinha os filhos que ficavam comigo. (ESTRELA, 2013, acréscimos nossos).

No caso da professora Silvia, era seu marido quem colaborava para que ela pudesse amamentar os filhos. Como o seu cônjuge era motorista de ônibus, ele transportava o filho até a escola para a docente amamentá-lo: "Eu pouco faltava, então quando eu tive nenê, o meu marido levava de ônibus o filho e eu dava de mamar lá, para não vir para a casa". (MAXIMINO, 2013).

Entretanto, o cuidado com os/as filhos/as também fazia com que algumas oportunidades de trabalho tivessem de ser rejeitadas. Como no caso de Maria Therezinha, que foi convidada a lecionar no Ginásio Estadual, mas se viu obrigada a declinar:

> Quando o Ginásio passou a ser estadual – isso no final de 1955 –, vieram me convidar para lecionar desenho. E eu fiquei toda alegre porque ia receber mais um pouco. Mas o José (o marido) não deixou, ele disse assim: "Pepa – ele me chamava de Pepa –, veja bem, você tem um filho de dois anos e o outro não tem nem um ano, você judiará dos dois. Porque a empregada não vai cuidar dos filhos como você cuida. Como é que você irá lecionar o dia inteirinho?" (CARVALHEIRO, 2013).

Apesar da preocupação do marido de Maria Therezinha com o fato de ela passar muito tempo fora trabalhando, tendo duas crianças pequenas em casa, a professora estava preocupada com o acréscimo na renda. Mesmo com a dificuldade imposta, a docente contornou a situação conseguindo conciliar o trabalho e o cuidado com os seus filhos: "[...] eu dava aula a noite também. Então eu sabia que não tinha condição. Aí eu comecei a dar aula no preparatório, porque era na minha casa, cuidando dos filhos e ganhando um dinheiro a mais". (CARVALHEIRO, 2013).

A professora Thereza também teve de recusar uma oportunidade de acréscimo em sua formação, porque foi impedida de ingressar no Ensino Superior: "A turma ia para Dracena/SP fazer o curso de Pedagogia e eu não fui porque meu marido não deixou em função de eu ter as crianças pequenas". (VIEIRA, 2013).

Deste modo, as professoras procuravam conciliar a vida doméstica com a vida profissional. Isto demandou jogar com as possibilidades que o contexto lhes apresentava, tendo em vista a tensão entre o desejo (e a necessidade) de atuar no magistério e, concomitantemente, a tentativa de manter a harmonia nas relações conjugais:

> A luta das mulheres não era contra um inimigo odiado ou um sistema governamental, era contra seres próximos e amados que participavam do cotidiano e compartilhavam da existência, com suas dores e alegrias. Como, pois, identificar esses sutis e nem tão sutis mecanismos de dominação e subordinação de forma racional? Como proceder ao confronto no espaço

> público, se na privacidade dos lares o desejo de felicidade e harmonia era uma realidade? Essa é uma explicação perfeitamente plausível para justificar as poucas vozes femininas que insurgiram-se contra o discurso masculino e intentaram, a duras penas e com grande ônus pessoal, fazer valer seus direitos e concretizar seus desejos, assim como as que optaram permanecer em silêncio ou concordar timidamente. (ALMEIDA, 1998b, p. 141).

Como visto, as docentes tiveram de proceder a ajustes na rotina doméstica, às vezes abrindo mão de algumas conquistas, para poderem se manter na profissão. Entre avanços e retrocessos, as professoras iniciavam a sua vida profissional nos grupos escolares do extremo oeste paulista, tendo que enfrentar também os desafios que o trabalho no magistério lhes apresentava naquela localidade.

## 4.3. Síntese analítica

Como visto, as docentes iniciaram a sua atividade profissional enfrentando dificuldades de toda a ordem, seja em relação aos aspectos materiais, à saúde ou às concepções de gênero.

Primeiramente, sofreram o choque de se verem diante de uma realidade paupérrima e muitas vezes desprovida de uma estrutura básica, tal como as zonas rurais apresentavam no período estudado. Boa parte das docentes eram provenientes de cidades maiores, mais antigas e desenvolvidas, recém-saídas das escolas normais das zonas urbanas, e tiveram de ter "tempera fórte" para lidar com os contrastes que aquele contexto apresentava.

Havia ainda a questão da saúde pública, haja vista que a região sofreu com uma epidemia de febre amarela. Isto era parte dos elementos que tornava a localidade pouco atraente para as jovens professoras, que muitas vezes apenas permaneciam somente até conseguirem os pontos necessários para a sua remoção, retornando aos centros mais desenvolvidos.

As professoras que permaneciam estabeleciam laços na Alta Sorocabana. Mas essa mudança na vida das professoras também principiava se apresentar como um impeditivo ao trabalho, porquanto alguns maridos procuravam dissuadir as suas esposas a desistirem de sua profissão, seguindo os padrões de gênero vigentes na época. Contudo, muitas delas resistiram aos apelos de seus cônjuges, e, entre avanços e recuos, conseguiram permanecer trabalhando e sendo importantes artífices da cultura escolar nos grupos escolares de Presidente Bernardes e de Presidente Venceslau.

# CAPÍTULO 5
# AS PROFESSORAS PRIMÁRIAS E A CULTURA ESCOLAR

O presente capítulo procura abordar a ação direta que as professoras tiveram na construção da cultura escolar nos primeiros grupos escolares dos municípios que compõem o recorte.

Como o presente estudo se volta para as questões relativas ao funcionamento e à vida intramuros escolares, será empregado o referencial teórico dos estudos sobre cultura escolar. Segundo Faria Filho et. al. (2004), a historiografia da educação tem se utilizado da categoria cultura escolar como forma de embasar as pesquisas e ganhou muita visibilidade nas últimas décadas.

> A preocupação com a problemática da cultura escolar despontou no âmbito de uma viragem dos trabalhos históricos educacionais decorrentes, por um lado, do cenário descrito no início deste artigo e, por outro, de uma aproximação cada vez mais fecunda com a disciplina de história, seja pelo exercício de levantamento, organização e ampliação da massa documental a ser utilizada nas análises, seja pelo acolhimento de protocolos de legitimidade da narrativa historiográfica. (FARIA FILHO et. al., 2004, p. 142).

Souza (2000) enfatiza que o interesse pelo estudo da cultura escolar está diretamente ligado ao campo da História, especialmente à Nova História Cultural.

Vidal (2005), baseada em Chartier (2002) e em Certeau (1994) ressalta que a materialidade é uma parte importante da escola, porém as relações pedagógicas se processam no âmbito da oralidade, que possui um caráter efêmero, mas que pode ser um elemento que contribui para que se analise as interações dos indivíduos com a formalidade das práticas e com os objetos culturais, constituindo modos próprios de ação que não se enquadram dentro das normas pré-estabelecidas.

Desse modo, os estudos em cultura escolar chegam ao Brasil com o intuito de analisar essas formas de ação dos sujeitos que compõem o ambiente escolar.

> Procurando perceber a dinâmica interna do funcionamento escolar, a investigação histórica em educação no Brasil, especialmente a partir dos anos de 1990, vem interrogando-se acerca da propriedade em conceber a escola como produtora de uma cultura própria e original, constituída por e constituinte, também, da cultura social. [...] A constituição do currículo, a formação das disciplinas escolares, o cotidiano institucional, o exercício diário de professores e professoras, alunos e alunas, a materialidade da

> escola e os recursos metodológicos têm emergido como problemas de pesquisa [...]. (VIDAL, 2005, p. 5).

A autora aponta que a partir desses problemas surgiu a necessidade de se atentar para duas dimensões importantes da pesquisa, isto é, a busca por um referencial teórico que embasasse os estudos em cultura escolar e também um investimento no tratamento das fontes.

Dentro dos estudos culturais as definições propostas por Dominique Julia e António Viñao Frago são as mais comumente adotas. Muito embora uma não anule o que a outra propõe, elas guardam especificidades. De acordo como Souza (2000), a formulação de Viñao Frago aborda a cotidianidade das práticas escolares, além de explorar os elementos simbólicos e a materialidade da escola. Enquanto que o conceito na perspectiva de Julia se refere mais à transmissão cultural da escola. Mas ambos os autores exibem um "[...] novo olhar que se desloca dos processos externos à escola para a análise dos aspectos internos". (SOUZA, 2000, p. 4).

Gonçalves e Faria Filho (2005) ressaltam que existe uma tendência entre os/as pesquisadores/as em se estudar o funcionamento interno da escola, pois se entende que dentro da instituição escolar:

> [...] existe uma cultura em processo de formação que, ainda que possa ser considerada particular, pela especificidade das variadas práticas dos sujeitos que ocupam esse espaço, articula-se com outras práticas culturais mais amplas da sociedade. [...] o olhar para as práticas cotidianas da escola fixa-se nos acontecimentos silenciosos do seu funcionamento interno. Silenciosos, seja pela ausência de documentos, ou de documentos pouco conservados, seja, ainda, por não terem sido encontrados. (GONÇALVES; FARIA FILHO, 2005, p. 32-33).

De acordo com Viñao Frago (1995), o interior da escola fornece aos indivíduos que a frequentam maneiras de pensar e de agir que estes desenvolverão tanto dentro quanto fora do espaço escolar. Portanto, o tempo e o espaço são objetos de análise desse autor: o espaço como sendo o lugar ocupado pela escola e o tempo que é entendido em sua multiplicidade.

Neste sentido, é possível pensar em três tempos, isto é:

> Um tempo conflituoso que precisa ser entendido nas dimensões do tempo pensado, ou teórico, proposto pelos pedagogos, inspetores e mestres, do tempo legal, normalizado e prescrito nas leis e regulamentos e do tempo escolar, o tempo que se revela no interior dos acontecimentos da escola. Tempos e espaços que não são neutros, mas construídos e determinantes de uma cultura escolar. (GONÇALVES; FARIA FILHO, 2005, p. 37-38).

Em Julia (2001) é possível encontrar a já clássica definição de cultura escolar como sendo:

> [...] um conjunto de *normas* que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de *práticas* que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos; normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas (finalidades religiosas, sociopolíticas ou simplesmente de socialização). (JULIA, 2001, p. 10, grifos do autor).

Essas normas devem ser analisadas levando-se em conta o contexto de sua produção, a quais finalidades atendiam e como os sujeitos que estavam submetidos a essas se apropriavam e praticavam ou não as mesmas.

Nota-se que Viñao Frago e Julia procederam a um descolamento das atenções que eram voltadas para o exterior da escola, e passaram a olhar para o funcionamento interno da instituição.

Viñao Frago (1995) possui uma visão abrangente da cultura escolar, incluindo em seu estudo toda a vivência e todas as relações que são travadas no seio da instituição.

> [...] inclui práticas e comportamentos, estilos de vida, hábitos e rituais – a história cotidiana do fazer escolar – objetos materiais - função, uso, distribuição no espaço, materialidade física, simbologia, introdução, transformação, desaparecimento... – e modos pensar, bem como significados e ideias compartilhadas. Alguém vai dizer: tudo. E sim, de fato, a cultura escolar é toda a vida escolar: fatos e ideias, mentes e corpos, objetos e comportamentos, modos de pensar, dizer e fazer. (VIÑAO FRAGO, 1995, p. 68-69).

Como anteriormente mencionado, para o autor espanhol a cultura escolar envolve diversos elementos institucionais da escola e, assim, a proposta é que se articule o estudo da cultura escolar com os estudos do tempo e do espaço escolar. Pensando nessas dimensões, Viñao Frago (1995) afirma que a cultura escolar varia de instituição para instituição, fazendo com que cada escola pesquisada possua características próprias, constatação que leva o autor a sugerir que se utilize o plural quando se referir a essa categoria analítica, tratando-se, portanto, de *culturas escolares*.

Já o estudo da cultura escolar executado por Julia (2001) se concentra na história das disciplinas escolares com a intenção de se apreender qual a relação que os/as professores/as tinham com as normas bem como o uso que faziam dos dispositivos pedagógicos que então possuíam.

Julia (2001) assevera que apesar de haver uma profusão de pesquisas que se debruçam sobre o interior da escola, essa atenção é recente. Até a década de 1970, grande parte das pesquisas – principalmente na área da sociologia – sobre as instituições escolares se concentravam na influência que os elementos externos exerciam, sendo considerados preponderantes nos rumos tomados, pois, sob forte influência do pensamento de Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron, a escola passou a ser entendida como mero aparelho reprodutor da ideologia burguesa.

Em outro momento a escola passou a ser tida como uma instituição apartada da realidade que a circundava, com plenos poderes para se manter de modo quase autossuficiente. Entretanto, essa crença nos poderes que as normas e projetos pedagógicos possuíam "[...] tem muito pouco a ver com a história sociocultural da escola e despreza as resistências, as tensões e os apoios que os projetos têm encontrado no curso de sua execução". (JULIA, 2001, p. 12).

Deste modo, os processos internos que regem o funcionamento da escola passaram a ser analisados com mais acuidade. Em meio a multiplicidade de possibilidades concernentes às opções de teoria e metodologia a serem utilizadas na investigação das culturas escolares, e tendo em vista os objetivos e os limites da presente pesquisa de Doutorado, optou-se pelo emprego das concepções de Antonio Viñao Frago e de Dominique Julia. As perspectivas apresentadas por Viñao Frago e por Julia são muito próximas, e apesar de serem distintas em alguns aspectos[166], indicam que devemos nos atentar para as normas, as práticas, a materialidade, o tempo e o espaço escolar de modo a pensar que é na relação entre esses elementos que se construíram as culturas escolares ora abordadas.

## 5.1. Organização e rotina do trabalho docente

Concluída a experiência inicial na zona rural, as professoras ingressavam nas instituições de ensino urbanas. Como exposto no Capítulo 2, os grupos escolares de Presidente Bernardes e de Presidente Venceslau foram instalados no ano de 1932, entretanto,

[166] De acordo com Faria Filho et. al. (2004, p. 150), "O artigo de Dominique Julia é possivelmente o que se abre mais amplamente às várias gamas de estudo. Apesar de o exercício de interpretação do autor estar vinculado ao surgimento e desenvolvimento das disciplinas escolares, o que lhe franquearia a incorporação por parte da investigação que tematiza saberes escolares e currículo; o destaque que efetua as práticas e a abrangência da reflexão permite ser acolhido por pesquisadores que se dedicam a todas as questões mencionadas. António Viñao Frago também vem sendo amplamente estudado pelos investigadores brasileiros. No entanto, parece-nos, tem auxiliado mais detidamente os estudos sobre espaços e tempos escolares, o que lhe permite, também, ser citado em análises sobre o currículo das escolas, os saberes e a materialidade escolar e métodos de ensino".

uma longa trajetória foi percorrida até que ambos tivessem os seus prédios definitivamente construídos. No caso de Presidente Venceslau a espera foi de 25 anos, tendo seu prédio inaugurando somente no ano de 1957; em Presidente Bernardes, a demora foi maior, pois como a edificação foi concluída somente no ano de 1960, as/os mestras/es e as/os educandas/os tiveram que aguardar por 28 anos.

Neste período, essas/esses profissionais estavam iniciando as suas carreiras e tiveram que lidar com as dificuldades inerentes ao trabalho em si, em função de sua inexperiência, e a medida que entravam em contato com a rotina nas instituições aprendiam e ao mesmo tempo construíam as culturas escolares. Para exibir essa ação docente no período de estruturação dos primeiros grupos escolares dos municípios que compõem o recorte, alguns elementos da organização e da rotina de trabalho destacados pelas profissionais entrevistadas e pelas/pelos discentes em suas entrevistas serão discutidos a seguir.

### 5.1.1. Trabalhos Manuais

A maioria das docentes entrevistadas para a pesquisa não frequentou os grupos escolares nos primeiros anos em que estes funcionaram. Como exposto no Capítulo 1, para grande parte das entrevistadas a experiência como docente de um grupo escolar teve início a partir da década de 1940. Contudo, Lila Aoshi e Terezinha Strazzer Tannus frequentaram o Grupo Escolar de Presidente Bernardes como discentes entre 1936 e 1940 e relataram elementos da cultura escolar daquele período.

Lila Aoshi enfatiza que frequentou as duas edificações que foram alugadas pelo Estado para o funcionamento do então Primeiro Grupo Escolar de Presidente Bernardes:

> [...] me passaram para o grupo escolar e ele era lá em cima, na rua de casa, para cima do Bradesco. Nem sei que nome que tinha. Depois é que colocaram o nome do prefeito Alfredo Westin Júnior.
> Eu estudei lá até o 2º ano e no 3º ano construíram [um prédio] aqui em frente à Igreja e aí o Grupo se mudou para lá. Então o 3º e o 4º ano eu fiz aqui. (AOSHI, 2013, acréscimos nossos).

Na sequência, a discente relembrou dos nomes das professoras que eram responsáveis pelas turmas nos anos em frequentou o grupo:

> Ali era somente uma professora para cada classe. Eu não me lembro quem foi a professora da 1ª série. Mas, sem pensar na sequência, eu tive como professoras a D. Luci, na 2ª série foi a D. Sylvia, na 3ª série foi a D.

> Apparecida Alvarenga, que me lembro que criava pombos e nós íamos em sua casa para comê-los. Ela cozinhava e dava para nós comermos. E na 4ª série foi a D. Lídia, que tornou-se esposa do prefeito Alfredo Westin. (AOSHI, 2013).

A professora a quem Lila denomina Luci, na verdade chamava-se Lucilla Esteves e, de acordo com o Mapa de Movimento do Grupo Escolar (1936) era estagiária, lecionando no Grupo Escolar de Presidente Bernardes somente no ano de 1936. A referida professora também ficou marcada nas lembranças de Terezinha S. Tanus:

> Minha primeira professora se chamava Lucila, mas nunca mais eu a vi. Ela foi embora naquele final de ano e eu até dei um retrato meu e ela levou. Meu pai colocou num porta-retratos eu levei para ela de presente. Mas ela nunca mais voltou aqui, só deu aula naquele ano e foi embora. A partir do segundo ano eu tive uma professora que ficou até o terceiro ano, que foi a D. Apparecida Alvarenga. Já no quarto ano, foi a D. Lydia [Oliveira Godoy], era mulher do prefeito daquela época. (TANUS, 2013, acréscimos nossos).

Como se pode notar, ambas as discentes descreveram que tiveram as mesmas professoras e como estudaram no mesmo período, foram colegas de turma. Terezinha, mencionou inclusive, assim como Lila, que a Prof.ª Maria Apparecida Alvarenga Freire criava pombos, que era algo que despertava muito o interesse das crianças:

> A professora Aparecida Alvarenga. Ela morava perto de casa, e possuía um pombal, naquele tempo ninguém falava de doença, e quando nós íamos chamá-la para ir à escola ela estava alimentando os pombos. Era a coisa mais linda, ela jogava o milho e o chão ficava preto de pombos. (TANUS, 2013).

Uma das memórias mais vívidas de Terezinha a respeito do período em que frequentou o grupo escolar, refere-se às aulas de trabalhos manuais, que eram ministradas pela Prof.ª Apparecida Alvarenga.

> Naquele tempo tinha os trabalhos manuais, e quando a professora Aparecida chegou no começo, ela disse: "Nós vamos levar quase um ano para fazer o que eu quero, mas vocês sempre terão que fazer o trabalho. Vocês farão uma renda para depois colocar em uma camisola que ficará em exposição no final do ano. Primeiro vocês comprarão linha e agulha para fazer o crochê".
> Aí ela ensinou e nós fizemos durante não sei quanto tempo aquele pedaço de renda grande. Depois ela pediu para comprar o pano e colocar a renda. No dia de expor, cada camisola era de uma cor e ficou bonito o trabalho que ela fez.
> Dela eu me lembro bem, agora as outras [professoras] davam umas coisinhas bobas que eu acho que nem ligava muito. Não sei nem o que era. (TANUS, 2013, acréscimos nossos).

De acordo com Souza (2006, p. 88) a disciplina de trabalhos manuais envolvia atividades como "dobramento de papel, modelagem, alinhavos em cartão, executados a cores sobre modelos diversos, representando figuras de animais, flores, etc". A disciplina previa diferentes atividades de acordo com cada sexo, deste modo, para os meninos os trabalhos envolviam "modelagem, cartonagem e carpintaria" e para as meninas "o crochet, pontos, alinhavos, pospontos, pontos de remate, franzidos duplos, serziduras, pregas, bainhas, casear e pregar botões, colchetes, pontos russos e de ornamento, pontos de marca". (SOUZA, 2006, p. 89).

É possível perceber a distinção dos tipos de trabalhos e a forma como o binarismo de gênero era construído. Ao direcionar educandos e educandas para um tipo de trabalho manual distinto, a escola construía a imagem que se esperava dos meninos (destinando-os aos trabalhos mais pesados) e de meninas (encaminhando-as aos afazeres ligados à esfera doméstica). Concordando com Louro (1997, p. 64), "Currículos, normas, procedimentos de ensino, teorias, linguagem, materiais didáticos, processos de avaliação são, seguramente, *loci* das diferenças de gênero, sexualidade, etnia, classe — são construídos por essas distinções e, ao mesmo tempo, seus produtores".

Inclusive a legislação previa não só a existência da referida disciplina, como também a distinção de atividades para meninos e meninas. A título de exemplo, no início do século, o Annuario do Ensino do Estado de São Paulo referente ao ano de 1907-1908, exibia os tipos de trabalhos manuais que foram executados e enviados para a primeira Exposição Escolar do Estado[167], contendo uma descrição pormenorizada do que as meninas produziram em cada série:

> Do I.º anno da Escola Modelo, encontrámos apenas: crochet de linha e lan aplicado em toalinhas, guarnições de lavatório, porta-toalhas, paletots, capinhas, etc.
> [...]
> Do 2.º anno: — costura feita em paninhos com pontos diferentes, tais como desfiados; aplicação desse trabalho em aventais".
> [...]
> Do 3.º anno: — paninhos com ponto russo, preguinhas, desfiados, remendos, camisas, aventais, etc; ponto de marca em talagarça, étamine, etc; trabalhos simples com aplicação dos mesmos pontos.
> E do 4.º anno: — costura branca; desfiados, preguinhas e pontos russos apllicados em roupas de criança. (SÃO PAULO, 1908, p. 56-57).

[167] Essa exposição que ocorreu em 15 de março de 1908 era uma preparação para a seção pedagógica que seria apresentada pelo Estado de São Paulo na Exposição Nacional no Rio de Janeiro, no mês de junho.

Em Presidente Bernardes existiu uma tentativa de fuga desta delimitação entre trabalhos femininos e masculinos. Isto ocorreu no ano de 1944, quando a professora Maria de Nazareth subverteu (conscientemente ou não) tal disposição ao solicitar que alguns meninos fizessem atividades que eram tradicionalmente destinadas às meninas. Este é o caso de Zelmo Denari que cursava a terceira série na ocasião – turma sob a responsabilidade de Maria de Nazareth, que ingressava justamente naquele ano no Grupo Escolar –, e que foi escolhido para fazer um trabalho que não estava habituado a realizar.

> Chamava-se Dona Nazaré a professora que me amou. Gostava muito de mim, mais, talvez, do que merecesse, pois nunca fui um aluno exemplar. Um belo dia, na sala de aulas, disse-nos que havia recebido instruções da Diretoria para aplicar trabalhos manuais, com finalidade educativa.
> Após uma breve exposição do projeto escolar passou a atribuir tarefas e, dirigindo-se a mim, sentenciou:
> — Você vai executar um trabalho em "talagarça"...
> A palavra me soou estranha, mas como "manda quem pode e obedece que tem juízo", naquela mesma tarde saí à procura dos diversos itens da lista que recebi, imaginando o que faria com um metro de talagarça, acompanhada de vários pacotes de lã coloridas e uma agulha de grosso calibre.
> A resposta veio a galope. No dia seguinte, aprendi com outros colegas de classe, como bordar uma paisagem campestre ou natureza-morta, numa tela de talagarça, utilizando a agulha e fios de lã coloridos. Durante o rápido aprendizado fui me dando conta da vergonha que iria passar quando fosse surpreendido pelas alunas "bordando talagarça", no recinto da escola. (DENARI, 2009, p. 15).

Entretanto, essa nova proposta da professora não foi aceita amistosamente. Como se referia a um trabalho relacionado às tarefas historicamente destinadas ao gênero feminino, alguns educandos não se sentiam à vontade para executar a atividade proposta. Zelmo, incomodado com a possibilidade eminente de ser motivo de chacota em sua turma e em sua casa, resolveu finalizar logo o trabalho, mas não da forma esperada pela Prof.ª Maria de Nazareth:

> — Menininha... menininha! E como sabe bordar, gritariam, surpresas, minhas coleguinhas de classe.
> Não foi difícil achar uma saída: assumi o compromisso de executar o trabalho nos finais de semana em minha casa, com a promessa de devolvê-lo o mais rápido possível.
> Passaram-se os meses e eu não havia bordado nem metade da tela. Pior ainda, quando brigava com meu irmão mais velho, tinha que suportar a chacota:
> — Vai bordar talagarça, menininha bunda suja...
> Numa bela manhã de domingo, acordei com a pá-virada e ao me deparar com o trabalho de talagarça, abandonado e incompleto, em cima da mesa de costura, não pude conter a minha revolta: apanhei a tesoura e retalhei-o por

> inteiro. Uma estranha sensação de bem-aventurança tomou conta de mim. Não tinha mais nenhum motivo para me aborrecer e, de resto, estava em paz com a minha consciência.
> Passadas algumas semanas, durante a aula, Dona Nazaré aproximou-se de mim e segredou:
> — Sabe, Neninho, esta noite tive um sonho horrível... sonhei que você pegou o bordado de talagarça com muita raiva e o retalhou inteirinho, com uma tesoura!
> Meio sem graça, diante do olhar desafiador da professora, devolvi admirado:
> — Nossa professora! Que pesadelo!
> Em casa, minha mãe sempre negou que tivesse revelado meu segredo a Dona Nazaré, mas sem conseguir disfarçar um leve sorriso no rosto... (DENARI, 2009, p. 16).

**Imagem 44: Prof.ª Maria de Nazareth e Zelmo Denari (2013).**

Fonte: Jornal Pio Pardo, Presidente Prudente, p. 14, set. 2013.

No manuscrito em que a Prof.ª Maria de Nazareth relata as suas memórias, existe uma menção ao episódio. Porém, ao contrário do que supôs Zelmo Denari, a docente afirmou que somente depois de alguns anos ficou sabendo o que tinha de fato ocorrido com o trabalho em talagarça.

> O Zelmo frequentava o 3º ano do grupo em Presidente Bernardes.
> Eu queria ensinar para os alunos trabalhos manuais.
> [...]

> O Zelmo comprou talagarça e lã de diversas cores para fazer um tapete com ponto de cruz.
> Ensinei-o e ele estava fazendo o tapete. Quando chegou o dia da exposição, eu pedi aos alunos que trouxessem os trabalhos para pôr na exposição. Depois de insistir tanto com o Zelmo, ele falou: — D. Nazareth, minha mãe mandou pintar a casa e o tapete sumiu.
> Muitos anos depois eu fiquei sabendo que quando ele pegava no tapete para bordar, os irmãos falavam: — Olha a mariquinha bordando. E ele ficou com tanto ódio das galhofas dos irmãos, que picou inteirinho e jogou no lixo. (GONÇALVES, 2010, p. 11-12).

Ademais, havia nesta época uma associação direta entre as disciplinas e a formação para o mundo do trabalho. Souza (2006) indica que no final da década de década de 1940, os novos programas para os grupos escolares procuravam aliar a tradição à modernidade, mas ainda mantinham os ideais republicanos:

> As finalidades das matérias básicas acentuavam a contribuição para o desenvolvimento integral da criança, desenvolvimento do raciocínio e autonomia e a adaptação na sociedade. As matérias auxiliares reafirmavam a iniciação para o trabalho e a formação da nacionalidade. Trabalhos Manuais tinham por finalidade desenvolver a habilidade manual da criança, sua iniciativa, seu gosto estético, além de formar hábitos de ordem e economia. (SOUZA, 2006, p. 191).

Mesmo antes desse período, na Era Vargas, o Estado se mostrava preocupado com o encaminhamento das crianças (sobretudo as empobrecidas) ao mundo do trabalho, sem descuidar da preservação da moral burguesa. Ao mesmo tempo que o Estado procurava iniciar as crianças precocemente ao trabalho[168], também disseminava representações indicando qual o caminho deveria ser trilhado pelas meninas. O Código de Educação do Estado de São Paulo, instituído no ano de 1933, previa a existência de escolas profissionais primárias e secundárias, e, dentro desta proposta, criava também as Escolas Domésticas. De acordo com o Código, em seu Art. 146:

> A Escola Domestica, instituida em proveito da vida da familia, visará atrair a mulher para os trabalhos manuais e ocupações domesticas e contribuir para a diminuição da mortalidade infantil, pela melhor preparação da mulher para a missão que deve desempenhar na defesa higenica da criança. (SÃO PAULO, 1933, p. 50).

[168] Este encaminhamento das crianças ao mundo do trabalho por meio da escola foi algo disseminado por todo o país. Um exemplo é fornecido por Werebe (1963), que aponta que o currículo do curso primário não era uniforme em todas as regiões do Brasil, mas que algumas disciplinas geralmente eram encontradas em todos os lugares e Trabalhos Manuais estava neste rol.

A referida escola destinava-se às meninas que tivessem concluído o curso primário. Com isso, o Estado reforçava o ideário de que as mulheres deveriam cumprir uma missão no lar (missão que se estendia para as atividades laborais femininas fora do âmbito doméstico). Deste modo, percebe-se que o Estado de São Paulo não ficou alheio às medidas adotadas por Vargas, acatando a todas as suas orientações "visando o fortalecimento da construção de uma nova nação através do reforço dos traços morais e cívicos, retomando a tônica predominante durante toda a Primeira República". (MARIANO, 2013, p. 99).

## 5.1.2. Castigos e emulações

As entrevistas revelaram a postura das docentes e das/dos discentes em relação às punições e às premiações. Muito embora os castigos fossem desaconselhados pelas autoridades do ensino desde o início do século XX, é fato que as prescrições legais não são suficientes para alterar imediatamente as práticas arraigadas na cultura escolar.

Os castigos físicos que foram muito comuns no século XIX, iconicamente materializados na utilização da palmatória, passaram a representar um sinal de atraso no século XX, especialmente após a penetração do ideário escolanovista no país.

Essa preocupação com o fim da aplicação dos castigos pode ser percebida nos documentos de alguns grupos escolares da Alta Sorocabana. A recomendação para que as professoras não castigassem suas/seus educandas/os era recorrente no Grupo Escolar de Presidente Venceslau. Em 1932 – mesmo ano em que foi publicado o Manifesto do Pioneiros da Educação Nova –, o professor Bráulio França, diretor do grupo, presidindo a primeira reunião pedagógica da então recém-criada instituição, transmitiu as instruções do Inspetor Prof. José Henrique de Paula e Silva e da circular 18, recebida da Delegacia Regional de Presidente Prudente que, dentre outros elementos, tratava da:

> [...] escripturação do livro de chamada, propaganda para o augmento de matrícula, organisação do Livro dos Patriotas, **disciplina dos alumnos dentro e fora da escola, abolir castigos**, asseio dos alumnos, uso do guardanapo para o lanche, abolir copo commum, uso de calçados, collocação de cartaz em classe com os deveres dos alumnos que são lidos e commentados, frequência máxima, collocação de quadro negro no recreio para o registro diário da classe de maior frequência. (LIVRO DE ATAS..., 1932, p. 1-2, grifos nossos).

E no Grupo Escolar de Presidente Bernardes, as recomendações eram similares, como atesta o relato de Maria de Nazareth, que também exibe algumas ações das docentes que o diretor do grupo aconselhava que fossem suprimidas.

> O diretor falava para nós não aplicarmos castigos físicos e para ensinar bem e não gritar muito na aula. Para dar aula mais moderadamente, porque tinham professoras que gritavam, tinham aquelas que davam uma reguada na cabeça e aquilo estralava. Pegavam aquelas réguas desse tamanho e "tá"! Pergunte para o Zelmo... (GONÇALVES, 2013).

Mesmo com ordens expressas para que os castigos não fossem mais utilizados, os relatos das docentes e dos/das discentes indicam que essa prática estava longe de ter seu fim.

Em dezembro de 1944, o psicólogo e etnólogo Artur Ramos publicou um artigo intitulado *Esplendor e decadência da Palmatória* na revista *Vamos Ler*, transcrito na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, do INEP, no qual traça um histórico das punições físicas perpetradas contra as crianças em diversas localidades ao redor do mundo. O autor afirma que as punições corporais contra as crianças seriam um "costume herdado do absolutismo do 'pátrio poder'" (RAMOS, 1944, p. 455), sendo utilizado por pais e professores tanto no ocidente quanto no oriente. Apesar de ser uma prática condenável, Ramos afirma que em função de ela ter sido largamente utilizada através dos séculos ainda era possível encontrar vestígios das punições no século XX:

> Uma informação que o Serviço de Higiene Alentai recebeu consigna o castigo da bola de cera, que teria sido usado no interior de São Paulo, e que consiste numa bola de cera presa por um barbante; o professor vibra aquele estranho chicote na cabeça da criança que merecera o castigo e na maioria das vezes a bola de cera gruda-se a uma mecha de cabelos, arrancando-os.
> As observações do Serviço registram castigos ainda hoje empregados no Distrito Federal (que dizer a isso meu querido Pestalozzi): ficar de joelhos (observação de 1938); pôr de joelhos em baixo da mesa; pôr a criança de pé, virada contra a parede; privação de merenda; por a criança de joelhos com a cesta de papéis na cabeça (numa escola particular); um superintendente da sétima circunscrição encontrou, em 1934, uma professora que levava milho para castigar os alunos; puxões de orelhas, cascudos... (RAMOS, 1944, p. 457).

As punições contavam muitas vezes com o aval familiar. Neste sentido, verifica-se uma espécie de acordo tácito assentado no ideário de que a escola era uma extensão do lar e, se a violência era um método utilizado no âmbito doméstico como uma forma de punir as crianças, logo este deveria ser o procedimento adotado pelos/as docentes. De acordo com Souza (2009, p. 609-610):

> A proibição dos castigos físicos na escola, muito anterior à Escola Nova, não impedia sua utilização por dois motivos: em primeiro lugar, porque o espaço da escola e da sala de aula, em especial, constitui-se como um domínio do/a professor/a e pouco sujeito a interferências exteriores e porque as famílias autorizavam a sua utilização por parte dos professores.

Neste sentido, é elucidativo o relato de Inocêncio Erbella, egresso do Grupo Escolar de Presidente Venceslau. Apesar das recomendações contra o castigo físico serem discutidas nas reuniões pedagógicas, cujos diretores eram, na maioria das vezes, quem presidiam estes encontros, isto não impediu que um castigo exemplar fosse aplicado à Inocêncio:

> O diretor era o Sr. Idelfonso. Ele era muito severo. Ele era um disciplinador, eu até me lembro que uma vez nós estávamos jogando bola lá no quintal, na área de recreio e a bola passou por baixo do portão e foi lá para fora. E aí eu ia saindo por baixo do portão para pegar a bola e ele veio e falou: "Não vai pegar!!!". E eu falei: "Agora não tem como eu voltar". Eu peguei a bola e na volta tomei um *pescoção*. Naquele tempo não era brincadeira... (ERBELLA, 2014).

Ao relembrar deste fato, Inocêncio avaliou aquele gesto do diretor afirmando que a sua agressividade foi inócua: "Isso também não resolveu nada em minha vida. O que eu consegui em minha vida foi através do carinho, da compreensão. Mas também não atrapalhou". (ERBELLA, 2014). O egresso também relatou que seu pai demonstrou concordar com o castigo empregado: "Eu cheguei em casa e contei para o meu pai e ele falou: 'Você fez isso mesmo? Então ele fez bem'". (ERBELLA, 2014).

Josefina Pereira Muchon, revelou que no final da década de 1940 era comum a utilização de castigos físicos: "Ô! (Risos). Elas colocavam [a criança] no canto [da sala] para pensar, puxavam a orelha, os castigos eram por aí. Davam croque". (MUCHON, 2013, acréscimos nossos). No mesmo período, Zelmo Denari, após concluir a escolaridade primária, ingressou no curso preparatório para realizar o exame de admissão para o Ginásio, e relatou a violência que sofreu do professor Fausto:

> O Fausto era enérgico, bravo. Uma vez na classe eu estava com o pé assim fora da cadeira e ele passou e bateu com a perna em meu pé. E eu era meio descuidado, sentava com a perna aberta, sem postura. E na segunda vez ele tropeçou e me tacou um peteleco, mas sentou a mão em minha cabeça, eu fiquei até tonto. Eu nem sabia o porquê, eu percebi que era em função de minha postura. Mas eu achei muito agressivo demais. Ele passou a primeira vez e só olhou bravo e na segunda ele tropeçou e eu levei o tranco. (DENARI, 2013).

A partir da circulação das ideias escolanovistas, os castigos não deixaram de existir, mas adquiriram um caráter moral. Como a Escola Nova procurava exercer um contraponto à Escola Tradicional, e, sendo a punição física uma prática atribuída a esta, os/as novos/as docentes deveriam saber disciplinar sem o uso da violência. De acordo com Souza (2009, p. 609), "o uso dos castigos físicos constituía-se numa das mais fortes características do professor antiquado, desatualizado e incompetente. Ao educador ou, pelo menos, àqueles cumpridores de seus deveres, dedicados e bem preparados, era inadmissível o uso de punições físicas". Deste modo, alguns/algumas docentes passaram a se utilizarem dos castigos em nível psicológico, buscando constranger o/a discente perante sua turma.

Na edição do dia 29/08/1943 do jornal "A Gazeta", de Presidente Venceslau, foi publicado um artigo intitulado "De psicologia... nada", no qual o articulista discute a aplicação dos castigos "morais", ressaltando a sua perniciosidade.

> Que o castigo corporal é violência ninguém desmente. Mas convenhamos que um tapa não traz consequências funestas como certos castigos aos quais aqui vamos nos referir. De fato, a sensação de dor causada por uma palmada passa logo e nada mais resta dela, ao passo que um dia de camisola e fita nos cabelos, embora pertencendo ao sexo masculino, é impressão que se grava, na criança, senão conciente, pelo menos nas profundesas do sub-conciente para um dia despertarem sob a forma de complexo de inferioridade. Esses castigos "inofensivos" na aparência, e que aos pais não machucam por não verem os seus filhos sob a vergasta de uma pessoa estranha, são muito prejudiciais que os primeiros aqui referidos. E pensar que há pais que são chamados para ver os queridos filhos de camisolão e fita no cabelo, debaixo da vaia insolente dos companheiros que não perdoam nesse momento, chasqueando-os a valer! (FRASSON, 1943, p. 2).

Ramos (1944) mesmo reconhecendo que os castigos estavam se alterando, ainda via com preocupação este ato. O autor enumerou quais os tipos de "castigos morais" estavam sendo aplicados nas escolas na década de 1940:

> É de justiça consignar, porém, que na maioria das escolas os castigos corporais têm sido substituídos por castigos "morais", embora alguns sejam de conseqüência tão desastrosa como os primeiros. Uma simples enumeração destes castigos: retenção na hora do recreio; retenção na hora da saída; humilhar a criança perante os colegas; retirar a criança da classe para a turma de outra professora; retirar a criança de aula para o gabinete da diretora; suspensão por tempo limitado; expulsão; nome na "lista negra"... (RAMOS, 1944, p. 457).

Inocêncio Erbella realizou a sua escolarização primária no período destacado por Ramos (1944), e o seu depoimento exibe essa alteração na forma como os castigos eram aplicados:

> Aquilo aliás já nem era respeito: era o respeito, o acato e o medo. Porque a disciplina era rigorosa e se errasse vinha castigo. Ainda tinha que ficar lá na frente da classe de joelhos e tal. Já não se usava mais milho embaixo, mas ainda ficávamos de castigo.
> O castigo depois foi melhorando e era mais escrever cem vezes: "eu não devo fazer isso". Duzentas, quinhentas vezes... (ERBELLA, 2014).

A professora Maria de Nazareth também relatou a mudança na forma como as punições eram aplicadas: "De vez em quando mandávamos os desobedientes escreverem. Mandávamos para a diretoria e o diretor se encarregava. Mas meus alunos foram todos tão bonzinhos. Não tenho queixa". (GONÇALVES, 2013).

Maria Angela D'Incao exibiu em seu depoimento a percepção de que apesar de os castigos físicos não terem mais uma recepção positiva, eles não deixaram de ser aplicados: "Puxar a orelha de criança era algo que já pegava mal para o professor que fizesse isso. Agora, haviam professores que puxavam o cabelo do aluno, nós sabíamos dessas coisas". (D'INCAO, 2013).

Algumas professoras rechaçavam de forma veemente a utilização dos castigos, como é o caso da Prof.ª Wanda, do Grupo Escolar de Presidente Venceslau que, quando inquirida sobre as punições aplicadas às crianças, asseverou que:

> Não! Isso não existia no nosso Grupo! Não é menino? Não é menina nova? Ah, para que não deixar brincar? Às vezes eles exageravam e eu falava: "Explica para mim por que você fez isso?"
> Eu fiquei sabendo uma vez que em um determinado grupo aí deixaram um menino atrás da porta de costas. Isso é um absurdo! Isso não pode ser feito com nenhuma criança! (MORAD, 2013).

Todavia, a aplicação dos castigos continuava, alguns aplicados de forma moderada e outros ainda violentos. A professora Maria A. L. de Olyveira afirmou que às vezes vociferava com as crianças e exibe ainda a permanência da violência física:

> Eu não colocava no milho... isso eu nunca fiz. Mas às vezes eu gralhava, eu ficava brava.
> Eu tive um professor na minha época, um dia ele jogou um apagador! Um dos homens lá, não sei se foi o Melindo. (Risos). Perigoso, hein? Mas ninguém ia na polícia. Hoje fazem B.O. o dia inteiro..., mas está errado

> porque eu acho que tem que ter um diretor, um inspetor e um professor. (OLYVEIRA, 2013).

Tendo chegado à metade do século XX, apesar de a violência física ainda existir, algumas docentes passaram a conjugar o castigo "moral" ao conteúdo pedagógico. Este era o caso da professora Maria Therezinha, do Grupo Escolar "Dr. Álvaro Coelho" que relatou: "Eu sou contra os castigos. A D. Vitalina puxava as orelhas. O castigo que eu dava era quando a criança errava a palavra, e eu a fazia repetir duas ou três vezes. Um castigo pedagógico". (CARVALHEIRO, 2013).

Um quadro similar foi apresentado pela Prof.ª Maura, que mostrou que ainda havia anuência dos pais para que os seus/suas filhos/as fossem "disciplinados", mas que ela também preferia as punições com caráter pedagógico:

> De vez em quando precisava. Mandávamos para a diretoria, chamava o Sr. João, ele era um servente bravo, e ele pegava o menino e levava para a diretoria.
> Eu nunca coloquei a mão [nas crianças], mas tinha professora que enfiava a mão. Davam umas palmadinhas. Eu colocava mais de castigo em pezinho na frente [da sala] ou colocava uma carteira encostada na lousa e ela ficava lá fazendo contas.
> Na reunião os pais diziam: "Pode disciplinar!"
> Não queriam que batesse, a gente não ia bater mesmo. Mas existiam alguns professores que perdiam a paciência. Se o diretor soubesse... Não podia, na reunião ele falava: "Olha a criança, ela não é filha sua!"
> Mas tinha professor que perdia a paciência porque existiam muito meninos malcriados na quarta série, que respondiam. (ESTRELA, 2013).

Na mesma época, a professora Silvia também ressaltou que a prática da repreensão encontrava respaldo dos pais e que a existência de castigos físicos severos ainda existia. Porém, mesmo se considerando uma professora "brava", afirmou nunca ter punido um/uma educando/da de maneira agressiva:

> Eu era brava. Eu nunca puxei orelha, porque foi chamada a atenção de um professor que descolou a orelha de um menino.
> Eu sei que eu me aposentei em um bom ano, porque hoje eu não iria aguentar.
> Eu tive um aluno em Marabá que tinha cara de mau mesmo, parecia um jagunço. Eu tinha medo de fazer alguma coisa com ele, de chamar a atenção, porque o pai dele também era bravo. Mas você sabe que uma vez eu fui chamar a atenção desse menino e o pai dele me elogiou até. Eu fiquei até boba!
> Tinha aluno que era "triste", mas eu nunca mandei para fora, nunca mandei para a diretoria. (MAXIMINO, 2013).

Como se pode verificar por meio das entrevistas realizadas com as docentes e os/as egressos/as dos grupos escolares de Presidente Bernardes e de Presidente Venceslau, a utilização do castigo físico era uma prática observada entre os docentes masculinos. Apesar de as professoras também castigarem as crianças, elas se utilizavam de outras estratégias, tal como a elevação do tom da voz.

As diferentes posturas de homens e mulheres na docência fazem parte do processo de construção simbólica da profissão. As representações criadas para designar como deveriam ser e agir os professores e as professoras visavam enquadrar os/as profissionais da educação dentro de uma determinada norma e, como as representações envolvem disputas pelo poder, era vantajoso para o Estado e para a burguesia que as/os docentes absorvessem os discursos que os/as definiam. Louro (1997, p. 106) enfatiza que "[...] as formas adequadas de fazer, de meninos e meninas, homens e mulheres ajustados/as aos padrões das comunidades pressupõem uma atenção redobrada sobre aqueles e aquelas que serão seus formadores ou formadoras".

Isto implicava também o cuidado com a exposição da sexualidade. A Prof.ª Maura conta que nem sequer a gravidez era um assunto abordado com tranquilidade: "Nossa, como era muito diferente! As colegas sabiam que nós estávamos grávidas, mas era tudo em segredo, tudo baixinho" (ESTRELA, 2013). De acordo como Louro (1997, p. 106-107):

> De um modo muito especial, a professora mulher é alvo de preocupações. Para afastar de sua figura as "marcas" distintivas da sexualidade feminina, seus trajes e seus modos devem ser, na medida do possível, assexuados. Sua vida pessoal, além de irretocável, deve ser discreta e reservada. A relativa ausência de professoras casadas evitava a 'materialização' de um companheiro amoroso ou de filhos e, assim, ajudava a representar essas mulheres sós como desprovidas de sexualidade. O casamento e, especialmente, a gravidez sofriam uma espécie de censura.

Deste modo, ao longo da história da educação, homens e mulheres tiveram a sua imagem muito bem definida:

> Professoras foram vistas, em diferentes momentos, como solteironas ou "tias", como gentis normalistas, habilidosas alfabetizadoras, modelos de virtude, trabalhadoras da educação; professores homens foram apresentados como bondosos orientadores espirituais ou como severos educadores, sábios mestres, exemplos de cidadãos... (LOURO, 1997, p. 100).

De forma resumida, concordando com Louro (1997, p. 107), é possível afirmar "[...] a representação dominante do professor homem foi — e provavelmente ainda seja — mais

ligada à autoridade e ao conhecimento, enquanto que a da professora mulher se vincula mais ao cuidado e ao apoio 'maternal' à aprendizagem dos/das alunos/as". Neste sentido, é elucidativo o relato da professora Maura ao enfatizar que "[...] a mulher sempre tem dó, né? Olha mais a criança. Porque geralmente tem filho, mesmo que não tenha, a mulher é assim, é a natureza dela". (ESTRELA, 2013). Essa imbricação entre a profissão docente e a maternidade como algo "natural", era uma representação que objetivava exatamente definir como as professoras deveriam ser:

> [...] se entende que o casamento e a maternidade, tarefas femininas fundamentais, constituem a *verdadeira carreira* das mulheres, qualquer atividade profissional será considerada um desvio dessas funções sociais, *a menos que* possa ser representada de forma a se ajustar a elas. Em seu processo de feminização, o magistério precisa, tomar de empréstimo atributos que são tradicionalmente associados às mulheres, como o amor, a sensibilidade, o cuidado, etc. para que possa ser reconhecido como uma profissão admissível ou conveniente. (LOURO, 1997, p. 96-97, grifos da autora).

Isto pode ser aferido nas palavras da professora Wanda, que, ao discorrer sobre os castigos, mesclou a esfera doméstica ao trabalho docente intentando mostrar uma continuidade entre as tarefas da mãe e da professora:

> Em casa também, você não pode deixar a criança fazer o que ela quer, mas tem que ter disciplina. A lei infantil diz que a criança começa a ser educada na hora em que nasce. Então aí a mãe é a primeira professora. Aí vai ter que dormir no tempo certo, naquela posição. Ela vai acostumando a obedecer e quando está andando, querendo engatinhar a gente mostra o perigo, não precisa assustar: "Olha o bicho!". Para que isso? Não tem bicho nenhum. (MORAD, 2013).

A alteração no modo como o castigo era aplicado, buscando disciplinar as crianças, também suscitou o seu contraponto, isto é, as emulações. Desta maneira, se havia punição para a indisciplina, existia, outrossim, as premiações em função do bom desempenho a fim de que aquela atitude servisse como exemplo aos/às demais discentes: "Às vezes a gente elogiava. O fulano fez um trabalho bonito. Para os outros irem seguindo aquele que era elogiado". (OLYVEIRA, 2013).

E essa emulação surtia efeito, como relatou a Prof.ª Thereza: "[...] eu tenho alunas que até hoje me dizem: 'Eu tirei nota boa e tenho um prêmio dado pela senhora!'. Eu nem sei o que eu dei. Para você ver como o aluno guarda na memória. Eu dava prêmio para o melhor aluno, isso era um incentivo". (VIEIRA, 2013). Os tipos de emulações oferecidas variavam, a

Prof.ª Maura improvisava um broche com as cores da bandeira nacional, associando a honraria ao nacionalismo: "Todos eles tinham medalhas com fitinhas verde e amarelas e eles as levavam presa na roupa para saber que aquele era o melhor aluno". (ESTRELA, 2013).

Às vezes não havia a possibilidade de se oferecer prêmios, como relatou Maria de L. F. Pardo: "A gente sempre dava um prêmio, mas teve séries que nós tínhamos muitos alunos bons. A nota é que era o prêmio mesmo". (PARDO, 2013). Mas na maioria das vezes, como a finalidade da premiação era pedagógica, as professoras procuravam estimular as crianças premiando-as com livros:

> Tinha, eu dava livro. Cada aluno que tirasse uma nota maior, eu dava um livro. Eu me dedicava para o aluno". (MAXIMINO, 2013).
>
> Tinha às vezes uma coisa de sortear um livro para o melhor aluno, eu acho que isso era o máximo, e a nota 10, é claro. As boas composições eram lidas. Tudo isso era uma grande honra (D'INCAO, 2013).

Assim, da mesma forma que os castigos ficaram inscritos na memória das docentes e, principalmente, na dos/das educandos/as, os estímulos em forma de prêmios, mesmo que singelos, também foram lembrados. Essas emulações constituíram um dos elementos da cultura escolar construídos pelas docentes que, apesar da aparente insignificância, resistiram ao tempo: "[...] eu tenho alunas que até hoje me dizem: 'Eu tirei nota boa e tenho um prêmio dado pela senhora!'. Eu nem sei o que eu dei. Para você ver como o aluno guarda na memória. Eu dava prêmio para o melhor aluno, isso era um incentivo". (VIEIRA, 2013).

### 5.1.3. Materiais didáticos

Outro elemento que compunha a cultura escolar dos grupos eram os apetrechos utilizados pelos docentes. Devido ao seu uso durante o todo o período em que as crianças cursavam o ensino primário, esse elemento da cultura material ficou inscrito nas memórias das docentes e das/dos discentes.

Terezinha S. Tanus recordou que no final da década de 1930 o instrumento mais utilizado eram as cartilhas:

> O material era régua, caneta, que naquele tempo era tinteiro, que ficava na própria carteira de dupla, com duas meninas.
> Tinha a cartilha da escola mesmo, que a gente todo ano comprava uma. Porque no primeiro ano era uma, no segundo era outra. E aí ficava o ano

> inteiro com aquela cartilha. Tinha muita aula também de histórias que ela coloca num caderno grande em que ia passando as folhas e ela dizia: "Hoje vamos estudar isso aqui". Então ela virava lá e aparecia.
> Eu até me lembro de uma [lição] que tinha uma ave, um pato ou um peru, correndo atrás de uma menina, pegando a saia dela, então nós ríamos muito. (Risos). Era tudo diferente. (TANUS, 2013, acréscimos nossos).

Pensando na escola como um espaço de liberdades e de resistências, é necessário se atentar para a ação dos/das discentes, que constroem a cultura escolar tanto quanto as/os docentes. Julia (2001) defende que assim como os/as professores/as não acatam tudo o que lhes é imposto de fora, os/as educandos/as também exercem certa resistência ao que lhes desagrada.

> [...] existe uma cultura dos jovens que resiste ao que se pretende inculcar: espaços de jogos e de astúcias infantis desafiam o esforço de disciplinamento. Essa cultura infantil, no sentido antropológico do termo, é tão importante de ser estudada como o trabalho de inculcação. (JULIA, 2001, p. 36-37).

Neste sentido, um exemplo de resistência ao que era imposto no contexto pode ser encontrado no depoimento de Zelmo Denari, então estudante do Grupo Escolar de Presidente Bernardes, na década de 1940, ao rememorar o material escolar utilizado pelo Prof. Fausto no curso preparatório para o ingresso no Ginásio: "O Fausto era bravo, me deu muitos petelecos e eu me lembro que ele adotou um livro, uma porcaria que ele achava bom". (DENARI, 2013).

O relato deste egresso mostra que os/as educandos/as não aceitavam passivamente a tudo o que lhes pretendiam inculcar. Zelmo relatou ainda que tinha consciência que a sua letra não era legível e pedia para que a professora o auxiliasse: "Eu via que a minha letra era muito ruim e eu pedia para a D. Nazareth me dar lições de caligrafia e eu tentava desenhar as letras, mas não adiantava. Até hoje a minha letra não é boa. Eu via ela fazer tão bonitinho e eu não conseguia e ficava chateado". (DENARI, 2013).

Em relação aos livros didáticos, é possível ter uma noção da escolha do material que seria utilizado no Grupo Escolar de Presidente Venceslau. A ata da 4ª reunião pedagógica do referido grupo escolar explicita que naquela ocasião escolher-se-iam os livros que seriam adotados pelo corpo docente:

> O senhor diretor convocou essa reunião para a escolha de livros para o ano próximo vindouro.

> Foram escolhidos os seguintes livros: Cartilha — Rachel Amazonas Sampaio para o 1º ano e Vida na Roça, de Tales de Andrade, como leitura intermediária.
> Para o 2º ano o 1º livro da Serie Braga, para o 3º ano o 2º livro da mesma serie e para o 4º ano o 3º livro também da Série Braga.
> Sendo a escolha aprovada por todos e nada mais havendo a tratar o senhor diretor deu por encerrada a reunião [...]. (LIVRO DE ATAS..., 1936, p. 28).

É importante ressaltar que a dotação de materiais por parte do Estado, não foi constante. Os materiais didáticos vão além dos livros adotados, referindo-se a uma série de equipamentos que auxiliavam na aprendizagem das crianças, mas que implicavam um custo aos cofres públicos. Os governos estaduais conseguiam prover as instituições escolares enquanto estas eram pouco numerosas, mas a medida que a demanda aumentou, os materiais escassearam.

> No início do século XX, os governos do estado de São Paulo, atendendo às exigências de modernização do ensino, importaram numerosos materiais para os grupo escolares: carteiras, cartas de Parker, quadros de aritmética, modelos de Prang, museu Deyrolle, museu Safray, mapas geográficos, entre outros. Porém, a política de dotação de materiais didáticos não durou muito tempo e as escolas públicas continuaram ressentindo-se da falta desses materiais auxiliares do ensino (SOUZA, 2004b). Por isso isso as indicações voltaram-se para a utilização de materiais nacional e de baixo custo. (SOUZA, 2006, p. 86).

A professora Maria de Nazareth descreveu os materiais que os/as educandos/as se utilizavam e afirmou que além do "Caderno de caligrafia, caderno mais grosso para conhecimentos gerais, outro para matemática e o de desenho e o livro de leitura", havia ainda "mapa mundi, tinha globo, e gente levava as crianças para mostrar e desenhávamos muito na lousa também". (GONÇALVES, 2013).

As discussões que permeavam os anuários do ensino passaram a se referir mais à escolha de livros didáticos do que à dotação dos demais materiais necessários. No Annuario do Ensino referente ao ano de 1935, Almeida Junior se queixava da queda na qualidade dos livros didáticos influenciada pela busca de obtenção de lucros pelas editoras: "A nossa literatura didactica, como o café, sofre de excesso de producção. Excesso que seria louvavel, se não influisse, pela concorrencia do preço, sobre a qualidade do producto. Porque o que mais importa é produzir..." (SÃO PAULO, 1936, p. 47).

No Annuario do Ensino do ano seguinte, existe um relato do delegado regional do ensino de Presidente Prudente alertando para o problema que as instituições escolares da Alta Sorocabana sofriam no que concerne à distribuição dos livros:

> Os fornecimentos são feitos tardiamente como se observou ainda no ano corrente. Iniciando-se em fevereiro o anno lectivo, nesse mesmo mez o alumno deveria possuir o livro; não acontecendo isso, as professoras procuram suprir o retardamento lançando mão das Caixas Escolares, e de outros meios para acquisição necessaria. Assim, ao receberem o fornecimento especial não mais necessitam delle, dada a acquisição feita. Esta é a razão da grande quantidade de livros didacticos existentes nos estabelecimentos de ensino, e que augmenta de anno para anno. O fornecimento actual foi feito de acordo com a Circular n. 57 de 4 de setembro de 1936, da Directoria de Ensino. (SÃO PAULO, 1937, p. 212-213).

Destaca-se no relato das docentes a defesa da utilização dos livros didáticos, sendo que as cartilhas preferidas por elas eram a *Sodré* e a *Caminho Suave.* A professora Bernardina afirmou que na década de 1940: "Tinha cartilha. Usamos a Sodré, ela era boa. Naquele tempo a terceira série aprendia muita coisa, hoje é menos". (ARAÚJO, 2013). No mesmo período, Inocêncio Erbella recordou a utilização da cartilha *Caminho Suave* no Grupo Escolar de Presidente Venceslau: "Tinha a cartilha 'Caminho Suave', mas era tudo professor e aluno, levávamos papel e lápis e acompanhava. Parece que no quarto ano tinha caligrafia com um caderninho próprio para isso". (ERBELLA, 2014).

O depoimento da professora Maria A. L de Olyveira evidencia que a utilização das cartilhas era comum na década de 1940 e 1950:

> Eu alfabetizava – eu acho que você não [viveu nessa época] – pela cartilha "Sodré", que depois foi criticada. Ela era perfeita. E depois veio a [cartilha] "Caminho Suave". As professoras diziam: "Esse aluno não vai! Manda para a Dona Doca".
> Eu fiquei com classe de recuperação e então eu trabalhava com a [cartilha] Sodré. Chegava no final do ano eles liam correndo, não é como hoje. Liam e escreviam. Eu tive esse orgulho!
> Se essas cartilhas alfabetizam uma criança problema, então aquela que é normal vai longe.
> [...]
> Os que não iam bem na sala dos "bacanas" eles mandavam para mim e eu com a Sodré no fim do ano [os/as educandos/as] liam. Ela era simples mesmo. E tinha professora que falava mal. (OLYVEIRA, 2013, acréscimos nossos).

A docente relatou, como fica patente no trecho acima, que acreditava na efetividade do material utilizado. Ao mencionar as cartilhas que utilizou, Maria A. L de Olyveira também relatou como fazia o uso destas no cotidiano escolar:

> A aula era assim: [as crianças] chegavam, tinha a disciplina. Primeiramente eu dei aula para a terceira e para a segunda [séries] e depois eu passei para a primeira. Primeiro eu tomava a lição da cartilha, mas tomava assim, individual mesmo, vinham aqui e liam perto de mim, depois com a matemática era mais simples, porque era só [ensinar as operações que envolviam números] de 0 até 100. Não passava disso na primeira série. Aí tinha a hora do brinquedo, saiam meia hora antes para fazer uma brincadeira. Brincar de roda, que não existe mais... E tinha o recreio, das 2h às 2h30 era o horário do recreio. (OLYVEIRA, 2013, acréscimos nossos).

Maria Therezinha, docente do Grupo Escolar "Dr. Álvaro Coelho", também defendeu a utilização das cartilhas. A professora descreveu o modo como as lições do livro didático eram abordadas no decorrer do ano letivo, ressaltando a efetividade desse recurso para a alfabetização das crianças:

> Caminho suave. É a melhor cartilha que se tem para alfabetizar. Onde é que já se viu uma criança aprender a escrever com letra de forma antes de escrever com letra cursiva? Ela tem que olhar para saber que aquela letra é de forma, mas que ela tem que escrever com a letra cursiva.
> Naquele tempo, no primeiro ano se estudava a primeira parte da cartilha em fevereiro, março e abril. Em maio começávamos a segunda parte da cartilha, em agosto ou setembro, no dia do livro, nós já estávamos livres. No final do ano a criança já lia jornal, revista, fazia descrição. Hoje a criança não faz nada disso. E não é que a criança tenha "emburrecido", ela dá o que a gente quer. Desde que nós tenhamos habilidade, compreensão e saibamos exigir o que queremos. (CARVALHEIRO, 2013).

A respeito da cartilha *Caminho Suave*, Maria de L. F. Pardo também defendeu a sua utilização, revelando ainda uma estratégia que necessitou adotar para conseguir trabalhar com uma turma que havia chegado ao terceiro ano sem estar plenamente alfabetizada:

> Teve uma ocasião que eu lecionei em uma classe de terceiro ano em que os alunos eram mal alfabetizados. Então, ao invés de eu começar com as composições, narrações, descrições, reproduções, eu peguei uma [cartilha] Caminho Suave e comecei a trabalhar as sílabas compostas, comecei a dar textos para frisar. Aí quando eles já estavam escrevendo, pelos menos mais ou menos, em agosto eu fui dar o programa real da terceira série. (PARDO, 2013, acréscimos nossos).

No que tange aos materiais didáticos, a professora revelou ainda que na década de 1960, a dotação por parte do Estado já tinha escasseado significativamente, fazendo com que o fornecimento ficasse a cargo dos pais das/dos educandos/as e até mesmo das próprias docentes: "Sim, eu utilizava, mas naquela época os pais compravam os materiais para os filhos. Aqueles que não podiam, a caixa-escolar comprava para eles. Ou, quando eles não

tinham o material, nós mesmas fornecíamos". (PARDO, 2013). Fato relatado também por Maura: "Tinha a cartilha, tinha o livro do ano. Alguns vinham do governo, outros nós comprávamos para os alunos da 'caixa' e para o nosso uso". (ESTRELA, 2013).

Como visto, os fundos da caixa escolar eram utilizados também para a compra dos livros didáticos. Como enunciado no Capítulo 2, as caixas escolares se enquadravam na categoria de instituições de assistência social e, a medida que o acesso às escolas primárias graduadas foi paulatinamente se ampliando, elas adquiriram um caráter de imprescindibilidade.

### 5.1.4. As caixas escolares

As caixas escolares (inicialmente denominadas de "caixas econômicas escolares") foram instaladas no ano de 1892 com um propósito pedagógico, tendo a finalidade de ensinar às crianças as vantagens de se poupar dinheiro. A partir da reforma educacional do ano de 1920 é que a caixa escolar adquiriu um propósito assistencial. A lei n. 1.750, promulgada em 8 de dezembro de 1920, explicita em seu Art. 22: "— Fica instituida a assistencia escolar, para o fim de facilitar ás creanças indigentes a frequencia, obrigatória, ás escolas primarias" e, especialmente, no § 1º: "— O Governo creará, para a realização da assistencia, uma caixa escolar na séde de cada municipio". (SÃO PAULO, 1920, p. 7659).

Na década seguinte, as caixas escolares se multiplicaram, podendo ser encontradas em todo o território paulista. Até 1935 essas instituições ficaram sob a superintendência do Serviço de Organizações Auxiliares, e, de acordo com Almeida Junior, "supprimido este Serviço, ficaram as caixas subordinadas ás delegacias regionaes, permanecendo, porém, o seu registro e controle na 'Diretoria do Ensino'". (SÃO PAULO, 1936, p. 168). Em seguida, o Diretor do Ensino exibiu a disseminação das caixas escolares:

> O total de caixas escolares, nos estabelecimentos primários do Estado, é hoje de 564, distribuídas da seguinte forma, por delegacia regional: Capital 108, Araraquara 31, Baurú 18, Botucatú 20, Campinas 40, Casa Branca 20, Guaratinguetá 21, Itapetininga 16, Jaboticabal 29, Lins 17, Piracicaba 38, Pirassununga 10, Presidente Prudente 17, Ribeirão Preto 40, Rio Claro 22, Rio Preto 12, Santa Cruz do Rio Pardo 16, Santos 17, São Carlos 20, Sorocaba 30 e Taubaté 22. (SÃO PAULO, 1936, p. 168).

Essa expansão da atuação da caixa escolar, que recebeu uma função assistencial, passou inclusive a ser motivo de preocupação entre os diretores dos grupos escolares.

Percebe-se que a essa instituição ficou a responsabilidade pela arrecadação de boa parte das verbas que eram necessárias para as mais variadas atividades realizadas no âmbito escolar, desde a compra de suprimentos para impressão, até a aquisição de medicamentos. Por isso, o corpo docente se mantinha atento aos fundos arrecadados, como ficou expresso em uma das reuniões pedagógicas presididas por Bráulio França, então diretor Grupo Escolar de Presidente Venceslau: "O Snr. Presidente discorreu sobre o pouco movimento que tem tido a caixa escolar limitando-se a dar lanches para os meninos pobres". (LIVRO DE ATAS..., 1933, p. 10).

Temendo a falta de verbas para as caixas, os grupos escolares lançavam mão de algumas estratégias para garantir a angariação de recursos. No início do ano letivo de 1941, o Grupo Escolar de Presidente Venceslau publicou uma nota no jornal "A Gazeta", informando os procedimentos que deveriam ser adotados pelos pais para a realização da matrícula de seus/suas filhos/as, como a necessidade de preenchimento de uma ficha:

> Reponder-se-á ao item correspondente á Caixa Escolar colocando-se a importância com que o alumno irá concorrer, mensalmente, para a mesma, que deverá ser de 1$000 ou múltiplo désta importancia, como no anno findo. Essa contribuição é obrigatoria, de accordo com o artigo de 13 a da Constituição Federal declara o seguinte: — O ensino primario é obrigatorio e gratuito. A gratuidade, porem, não exclue o dever de solidariedade dos menos para com os mais necessitados; assim, por ocasião da matrícula, será exigida aos que não alegarem, ou notoriamente não puderem alegar escassez de recursos, uma contribuição modica e mensal para a Caixa Escolar. (GRUPO ESCOLAR, 1941, p. 4).

Na realidade, a nota se refere ao Artigo 130 da Constituição Federal de 1937, que de fato previa uma contribuição para as instituições escolares. Aproveitando-se da prerrogativa legal, a presidência da caixa escolar fixou um valor para o pagamento. De acordo com Souza (2006, p. 218), a maioria das caixas escolares "[...] era sustentada por contribuições e donativos dos pais e da comunidade".

Naquela ocasião quem presidia a caixa escolar do grupo era a docente Iracema Bronze Marcondes. Antes de se tornar adjunta do Grupo Escolar de Presidente Venceslau, Iracema lecionou no primeiro Grupo Escolar de Presidente Prudente, sendo descrita por Lourdes Ferreira da Mota, que foi sua educanda entre 1938 e 1939, como uma mulher ousada para aquela conjuntura:

> Ela me deu aula no quarto ano acho que foi um ano antes, eu acho que foi aqui nesse Grupo. Ela era muito bonita também, muito morena e tinha umas

> roupas ousadas, eu me lembro muito bem. Ela era muito elegante, alegre, viva e eu me lembro muito bem que as roupas dela eram ousadas, até as mães comentavam.
> Então é, aquele tempo a veste da moça tinha que ser com manga, com gola, não curto, abaixo do joelho, vestido, nada de calça. E ela usava alcinha, então (Riso) aquilo para a época era uma afronta. Mas ela era muito bonita, então tinha muita gente que perdoava ela (Riso), aquele deslize dela, por causa da beleza. Ela era muito bonita. E até era muito interessante porque o nome dela era Iracema Bronze e ela era morena, bronzeada, combina. Era o nome mesmo. (D. LOURDES apud MARIANO, 2013, p. 119).

Em 1941, a docente removeu-se novamente para Presidente Prudente e quem assumiu a presidência da caixa escolar em seu lugar foi a professora Alice Marcondes, conforme indica a ata da reunião pedagógica do mês de abril daquele ano:

> Em seguida passei a tratar da eleição da nova diretoria que deverá dirigir os destinos da Caixa Escolar durante o corrente ano letivo. Foram aclamados os seguintes nomes para fazerem parte da nova diretoria:
> Alice Marcondes – presidente
> Jurandir Paccini – vice-presidente
> Cora de Magalhães – 1ª Secretária
> Antonieta de Toledo Ribeiro – 2ª Secretária
> Elzira Anderson Neger – 1ª Tesoureira
> Vinicius Vita – 2º Tesoureiro
> O conselho [...] Fiscal ficou assim constituído:
> Dr. Juiz de Direito, Dr. Promotor Público, Dr. Delegado de Polícia e o sr. Prefeito municipal.
> A seguir apresentei os balancetes, livros de escrituração, caderneta da Caixa Económica, constatando todos que a Caixa Escolar de Presidente Venceslau está com toda a escrituração em ordem e em dia, nada devendo a quem quer que seja, apresentando um saldo de: — 1:720$000. (ATA DE REUNIÕES..., 1941, p. 28)

Por meio deste trecho percebe-se a importância que era atribuída a essa instituição auxiliar, considerando-se o controle que se tinha das finanças, contando inclusive com a participação das principais autoridades municipais no conselho fiscal. Ademais, outro ponto relevante a se observar é que se não era comum encontrar mulheres na direção dos grupos escolares, o mesmo não ocorria no caso das caixas escolares, que, como exposto no trecho acima, além de ter a presidência ocupada por dois anos consecutivos por professoras, ainda mostravam um bom desempenho neste trabalho, atestado pela regularidade com que as contas foram entregues.

Neste sentido, a professora Wanda P. Morad, que iniciou a sua carreira no Grupo Escolar de Presidente Venceslau na década de 1940, asseverou que ela também presidiu a caixa escolar: “Tinha e eu fui presidente várias vezes. A Helena foi presidente. A gente tinha

que arranjar dinheiro e nós saíamos muitas vezes para pedir para os comerciantes. Era para comprar uniforme, cadernos". (MORAD, 2013).

Lila se recordou da existência da caixa no Grupo Escolar de Presidente Bernardes, mas afirmou que nunca precisou se utilizar daquele fundo: "Naquele tempo tinha, mas foi mais tarde. As crianças levavam um pouco de dinheiro. Graças a Deus eu nunca precisei". (AOSHI, 2013).

Terezinha relatou que após a morte precoce de seu pai (com 42 anos de idade), a sua família passou por um período de dificuldades financeiras e por isso seus irmãos necessitaram dos fundos da caixa escolar:

> Quando o meu pai morreu, a minha mãe incluiu os meus irmãos na caixa escolar, porque era difícil. Tinha a caixa escolar e aí eles davam caderno, lápis, lápis de cor e o livro. Eu acho que eles não davam o uniforme. Em meu tempo não. Eu não usei, porque na época o meu pai estava vivo. (TANUS, 2013).

Já Inocêncio Erbella, egresso do Grupo Escolar de Presidente Venceslau, afirmou que na década de 1940: "nós contribuíamos com uma parcela, mas eu não fazia parte. E era o que eu falei, quem estudava naquele tempo era quase somente da elite, pouca gente...". (ERBELLA, 2014). O discente relatou, outrossim, que apesar de estudar, não fazia parte dessa elite, porquanto, observava que o público que frequentava o Grupo Escolar se localizava em uma região específica da cidade, que não era onde sua família residia:

> Toda a cidade estudava no grupo. O segundo Grupo Escolar demorou para ser criado, que é o Alfredo Marcondes Cabral, mas era só esse. Tanto é que nós lá do lado de cima da cidade vínhamos aqui (referindo-se à localização do Grupo Escolar) e lá embaixo morava a elite. (ERBELLA, 2014).

Essa parte baixa da cidade era a zona mais antiga, onde se concentrava as famílias economicamente abastadas e também o primeiro grupo escolar. Deste modo, como ressaltou o discente, até que o segundo grupo fosse criado mais próximo dos bairros populares, as crianças provenientes destes tinham que percorrer uma distância considerável se quisessem estudar.

Josefina Pereira Muchon, discente da mesma instituição no final da década de 1940, relata uma percepção similar à de Inocêncio em relação à composição de sua classe: "Eu me lembro que tinha uma menina que era filha de um juiz de direito, ela usava um relógio de

pulso que eu achava lindo. Na minha classe tinham pessoas que não eram muito pobres, a maioria era de classe média". (MUCHON, 2013).

Talvez por existir essa diferença entre educandos/as de classes sociais distintas, as próprias crianças criavam uma forma de identificar quem dependia dos fundos da caixa escolar e quem não:

> Os pais tinham que mandar um pouco por mês, eu nem me lembro qual era a finalidade do dinheiro. As crianças falavam uma com a outra: "Você é da caixa?". "Não, não sou da caixa."
> O da caixa era aquele que recebia o auxílio com os cadernos, as cartilhas. (MUCHON, 2013).

Neste sentido, o Relatório do Delegado Regional do Ensino (1941), ressalta a relevância e a disseminação da caixa escolar na Alta Sorocabana:

> Todos os grupos escolares da Região possuem a CAIXA ESCOLAR, nobre instituição que auxilia os alunos pobres para a frequencia ás aulas, fornecendo-lhes roupas, calçados, remedios e material escolar e lanche diariamente. Com toda a regularidade as CAIXAS ESCOLARES vêm preenchendo plenamente as suas finalidades em toda a REGIÃO. (RELATÓRIO..., Presidente Prudente, 1941, p. 32, grifos do autor)

Com a chegada de mais professoras à região na década de 1950, e a ampliação gradativa do público atendido pelos grupos escolares, as atividades da caixa escolar aumentaram. Assim, a participação feminina na gestão dessas instituições auxiliares também se tornou mais expressiva, como rememorou Maura P. Estrela:

> Você nem sabe.... Eu fui presidente diversas vezes! Na ocasião era um rodízio: eu em um ano, a Wanda em outro, a Therezinha em outro ano, e outras que gostavam, a Zélia gostava também de pegar [a presidência da caixa escolar]. Mas como a gente trabalhava! Naquele tempo podia fazer rifa. A gente fazia uma rifa atrás da outra. Os pais compravam, porque tinham bastante pai rico, né? Agora não pode, não sei como que o professor consegue dinheiro.
> A gente fazia festinha de junho, festinha das mães...
> [...]
> Tinha a presidente, tinha a vice, tinha a tesoureira, tinha a secretaria. Então a gente reunia, a tesoureira junto com o diretor. O diretor era o responsável por tudo, o dinheiro aplicado, colocava no banco, colocava no nome da escola. E de lá a gente ia tirando, tinha recibo, por isso é que tudo que a gente comprava para usar na escola, a mortadela, o pão, tudo o recibo para ser posto lá. Eles faziam o balanço do ano certinho. E a gente assinava. (ESTRELA, 2013).

Como a docente enfatizou, além dela a sua irmã, Wanda P. Morad, e Maria Therezinha de G. P. Carvalheiro também ocuparam a presidência da caixa escolar em Presidente Venceslau. A Prof.ª Maura descreveu como as professoras se organizavam para conseguir levantar os fundos necessários para o provimento da caixa escolar:

> Em minha gestão – eu tive diversas gestões – eu fazia assim, eu comprava alguma coisa, porque a gente podia, o Manoel podia me ajudar, comprava um eletrodoméstico, e o Manoel comprava, o Manoel sempre financiava, e a gente colocava para rifar. Todas as professoras ajudavam, cada uma pegava dez números, vendiam entre os familiares, e nós fazíamos um bom dinheiro. Aí sorteava, pagava o eletrodoméstico...
> [O dinheiro] Dava para dois meses. Dava para comprar lanche para trezentas crianças, você já pensou? Todos os dias!? (ESTRELA, 2013, acréscimos nossos).

Conforme o trecho acima, a venda de rifas de eletrodomésticos era uma de suas estratégias para conseguir dinheiro para a caixa e, para isso, contava com o auxílio financeiro de seu marido Manoel Estrela. Contudo, como já mencionado, o dinheiro não se destinava apenas à compra de lanches, mas também servia para o encaminhamento ao médico, quando necessário.

Em maio de 1943 Melchiades Pereira Junior, diretor do Grupo Escolar de Presidente Venceslau, divulgou no jornal "A Gazeta" um despacho do Departamento de Educação do Estado que autorizou a utilização dos recursos da caixa escolar para a organização de uma farmácia de emergência afim de atender às crianças empobrecidas que frequentavam a referida instituição. Deste modo, o diretor enviou um ofício aos médicos e farmacêuticos da cidade, solicitando apoio:

> Ilmo. Senhor
> Pelo despacho de 5 do corrente mês, dado pelo sr. Diretor Geral do Departamento de Educação do Estado a um pedido desta diretoria, este grupo ficou autorizado a oferecer aos alunos beneficiados pela Caixa Escolar a assistência de farmacêutica de que necessitarem, dentro das possibilidades financeiras da instituição. Estes alunos paupérrimos – que não chegam a trinta (30) atualmente – foram rigorosamente selecionados com o auxilio da policia e representam, de fato, filhos de famílias "miseráveis na expressão jurídica do têrmo", como rezam seus atestados policiais. A Caixa Escolar já fornece a essas crianças material escolar, uniforme, calçado e pequeno agasalho de inverno. Agora, com o encargo da assistencia médico-famaceutica que lhes oferecerá, vê-se na contingência de fazer dois apelos: o primeiro, á caridade dos srs. Famarmaceuticos, afim de conseguir em suas farmácias, pelo preço de custo, os medicamentos a adquirir, bem como os trabalhos gratuitos de sua aplicação, quando necessários.

> As crianças, quando doentes, serão encaminhadas em escala rotativa ou por especialidade – aos srs. Médicos que nos honrarem com a devolução do documento anexo; e os medicamentos serão também adquiridos, proporcionalmente, em todas as farmácias que nos derem o grande prazer e sua resposta.
> Com os nossos antecipados agradecimentos pela atenção a este dispensada, valemo-nos da oportunidade para apresentar a V. S. os nossos protestos de alto apreço e distinta consideração. (GRUPO ESCOLAR, 1943, p. 3)

Na década posterior, Maura (2013) relatou que levava "[..] as crianças para o Dr. José Hamilton, quando ele estava começando a trabalhar, levava de oito a dez 'crianças da caixa' que eu via que estavam muito amarelas, tudo pintadinhas de branco, cheias de lombrigas, e ele dava remédio, ele dava ferro!". Até mesmo problemas mais graves de saúde foram encontrados entre as/os educandos/as que também tiveram o auxílio do dinheiro da caixa para o tratamento:

> Até crianças com problema de coração eu mandei para o Dr. Rosas, de Presidente Prudente/SP. O Dr. Rosas foi um dos primeiros cardiologistas de Prudente. Eu telefonei para ele e disse que precisávamos dar a passagem do pai. Era uma pobreza! Quem era pobre, era pobre mesmo! Foi a escola quem deu a passagem para o pai ir e voltar de trem. E o Dr. Rosas fez lá o preço do eletrocardiograma. Ele disse que a consulta era grátis, mas que tínhamos que dar um pouco para o eletro, porque ele tinha que pagar. (ESTRELA, 2013).

Assim, como a arrecadação de fundos mediante a realização de rifas se mostrou exitosa, as demais docentes que presidiram a caixa escolar também se utilizavam dessa prática. Esse foi o caso de Maria Therezinha: "Quando a escola necessitava de qualquer coisa nós fazíamos rifas. Eu tomava conta da caixa escolar, e do que eu não tomava conta na escola!? Merenda, orfeão, festas, naquele tempo haviam festas nos dias de comemoração". (CARVALHEIRO, 2013).

Maria Therezinha relatou ainda outras formas pelas quais as professoras buscavam doações para a caixa escolar:

> A diretoria [da caixa escolar] era eleita. A gente fazia bazares, íamos ao comércio pedir doações. Tem até uma passagem em que existia um supermercado muito rico, mas que já fechou, e eu fui lá pedir uma doação e eles me deram uma latinha de extrato de tomate das menores e disse: "Se servir, tudo bem, se não servir, deixe aí".
> Eu deixei lá. (CARVALHEIRO, 2013, acréscimos nossos).

A docente relatou ainda que procurava ensinar às crianças a necessidade de ajudar àqueles/as que mais necessitavam. Para isso, adotou a prática de incentivar seus/suas os/as educandos/as a colaborarem localmente, com os/as próprios/as colegas de classe:

> A gente orientava as crianças a repartirem o seu lanche. Tinha um médico aqui em Venceslau, o Dr. Oswaldo Murad, você sabe que é? A filha dele, que já morreu, manteve em minha classe uma coleguinha o ano todo. Todas as semanas ela comprava lanche e repartia, comprava caderno, e trazia para a coleguinha. (CARVALHEIRO, 2013).

Em relação à ajuda que era procedida às crianças, principalmente no que se referia à alimentação, Arthuzina se posicionou no sentido de ir além do mero assistencialismo. Em artigo escrito no jornal "A Tribuna", intitulado *Fala à Sociedade de Proteção à Maternidade e Infância*, a docente discutia a situação de desemparo e fome que algumas crianças sofriam, endossando, assim, a importância do trabalho que era executado fora do grupo escolar pelo centro de puericultura do município. Contudo, a professora acreditava que somente suprir as necessidades mais básicas, não solucionaria o problema, que, em sua avaliação, era muito mais complexo:

> No entanto, se já temos feito alguma coisa pela redenção de nossas crianças, precisamos fazer muito mais ainda! — Nosso auxílio precisa ir além da assistência material que lhe damos. Além do leite, da fruta, da roupa, que remediam mas não solucionam a situação. — Precisamos atacar de frente a fonte de todos os males. Precisamos cooperar com a Escola no combate sistemático e cerrado à grossa crosta de ignorância e superstição, que envolve o nosso povo. (D'INCAO, 1956, p. 2).

A docente prossegue, apelando à população de Presidente Venceslau, para que o problema da educação fosse assumido por todos/as: "Por que, baseados em nosso sentimento cívico, não organizamos uma vasta corrente educativa, tornando-se cada um de nós, dentro de seu raio de ação, um batalhador pela elevação de nosso povo?". (D'INCAO, 1956, p. 2).

Assim, o trabalho das professoras marcava não somente a cultura escolar dos grupos de Presidente Bernardes e de Presidente Venceslau, mas também a sociedade, a medida que seus posicionamentos extrapolavam os muros escolares, ficando também inscrito na memória de seus/suas educandos/as. Isto ficou visível na entrevista fornecida pela professora Maria de L. F. Pardo, quando relatou como se dava o funcionamento da caixa escolar do Grupo Escolar "Alfredo Westin Junior", de Presidente Bernardes, e a gratidão demonstrada por um egresso, anos mais tarde:

> A diretoria organizava, aí os professores pediam a contribuição dos alunos que podiam e a gente marcava tudo direitinho. Entregávamos o dinheiro e a lista para o diretor, ele conferia junto com o vice-diretor, e depois então era comprada a merenda para os pobres. Teve uma época que nós fizemos até uma campanha de uniformes, então as crianças traziam aqueles uniformes que eles não usavam mais e nós cedíamos para aqueles que precisavam. Até há pouco tempo um rapaz lá da igreja falou que não se esquece de mim porque eles não tinham nada e eu arranjei uniforme para eles. (PARDO, 2013).

Deste modo, algumas instituições auxiliares, que haviam sido implementadas em caráter experimental, se disseminaram não apenas nas escolas primárias graduadas do extremo sudoeste paulista, mas em todo o Estado, como atestam as estatísticas do final da década de 1950, que apontavam a existência de 6.181 caixas escolares em São Paulo. (BRASIL, 1961). Essa estatística revelou também o sucesso de outra relevante instituição auxiliar, qual seja, a merenda escolar. No ano de 1958, foi registrado o oferecimento da merenda escolar em 2.420 escolas primárias do Estado. (BRASIL, 1961).

### 5.1.5. A assistência alimentar

Como relatado por várias docentes entrevistadas, o dinheiro da caixa escolar também se destinava à compra de lanches para as crianças. Almeida Junior afirma que em 1936 a Diretoria do Ensino do Estado realizou um inquérito a fim de aferir como se dava a assistência alimentar nos grupos escolares, constatando que antes da década de 1920, já existiam iniciativas neste sentido:

> Dos estabelecimentos que responderam ao inquerito, 2 iniciaram a assistencia alimentar em 1919; 3 em 1920; 6 em 1921; 2 em 1922; 3 em 1923; 1 em 1924; 4 em 1925; 3 em 1926; 4 em 1927; 6 em 1928; 6 em 1929; 6 em 1930; 13 em 1931; 17 em 1932; 8 em 1933; 12 em 1934; 31 em 1935; 56 em 1936; (18 não informaram). (SÃO PAULO, 1936, p. 161).

Essa paulatina ampliação no fornecimento de alimentação se devia primeiramente ao aumento do número de crianças provenientes de núcleos economicamente desfavorecidos, mas também ao pensamento educacional da época que acreditava que a alimentação era um dos elementos que determinavam o bom ou o mau rendimento das/dos educandas/os dos grupos escolares.

> A estas crianças hipo-alimentadas, o médico escolar, depois de lhe verificar o peso, o retardo do crescimento, a magreza, a flacidez muscular, a deselegancia de estatica, a apathia, lhes attribuirá simplesmente o diagnostico de subnutrição. E a professora, atormentada pelo desinteresse com que o alumno acompanha as lições, pelo descuido com que trabalha, pela nulidade do aproveitamento, o classificará entre os retardados. (SÃO PAULO, 1936, p. 159).

Assim, o principal alvo da assistência alimentar eram as crianças empobrecidas, e, como anteriormente ressaltado, o dinheiro para subsidiar a iniciativa provinha, na maioria das instituições, da caixa escolar. O inquérito conduzido por Almeida Júnior revelou que no ano de 1936 a Delegacia Regional do Ensino de Presidente Prudente possuía uma despesa semanal de 53$500 com a alimentação de 115 crianças, sendo que os dados de todo o Estado revelavam que:

> [...] **35** grupos escolares fornecem sôpa; **146** dão lanche ás crianças pobres; **19** dão um copo com leite ou café com leite. [...] As despesas são custeadas, em **160** estabelecimentos pela caixa escolar; em **11** por donativos; em **5** pela professora da escola; em **3** pelos alumnos; (12 não forneceram dados)". (SÃO PAULO, 1936, p. 160-161, grifos do autor).

Apesar de o inquérito não especificar quais grupos escolares da região de Presidente Prudente forneciam alimentação, existem alguns indícios presentes nas fontes documentais das instituições e mesmo nos relatos de discentes e docentes. Na Ata da Reunião Pedagógica realizada em 12 de fevereiro de 1938, no Grupo Escolar de Presidente Venceslau, um dos pontos discutidos pelo corpo docente foi justamente o fornecimento da sopa, que havia sido interrompida em novembro de 1937: "Sopa Escolar – continuará a ser fornecida ás crianças pobres a Sopa Escolar, apoiada por todos os professores que trabalharão com grande dedicação para o exito da mesma". (LIVRO DE ATAS..., 1938, p. 39).

**Imagem 45: Sopa Escolar do Grupo Escolar de Presidente Venceslau (1938).**

Fonte: Acervo do Museu de História "Juliano Monteiro de Almeida".

O apoio dos professores a que se refere o trecho acima continuou a ser dado nos anos posteriores e, algumas vezes, ia além da arrecadação de fundos e de doações de alimentos:

> Então eu cuidava da merenda. Existiam muitas crianças que iam para a escola sem comer, porque a nossa escola não era setorizada, vinham crianças de todos os bairros. Eu ia nas quitandas e pedia o que sobrava e eles iam jogar fora, mas ainda dava para utilizar. Muitas vezes eu ajudei a fazer até salada de frutas para as 400 crianças. (CARVALHEIRO, 2013).

A professora Maria de Nazareth afirmou que o Grupo Escolar de Presidente Bernardes também servia sopa para as/os discentes: "Na hora da merenda era uma sopa, ou de caldo de feijão, ou de caldo de carne com legumes. [...] A sopa era muito bem feita, a servente era muito caprichosa. Chamava-se Lia, o marido dela era o Pedro". (GONÇALVES, 2013).

Algumas docentes entrevistadas para a pesquisa afirmaram que o grupo não servia merenda, e que quando havia sopa, esta era fornecida com o dinheiro arrecadado para a caixa escolar. Maria A. L de Olyveira, ao rememorar o início de sua carreira, no ano de 1947, assevera que "[...] naquela época levava-se lanche. Lembro-me que eu até trocava de lanche, tinha um menino que trazia pão feito em casa e o meu pão era de padaria [...]" (OLYVEIRA, 2013). Maria de L. F. Pardo, relata a sua experiência nos tempos em que foi discente e docente do grupo:

> [...] a merenda era uma sopa e os alunos da caixa que tomavam. E nós, mesmo em meu tempo de criança, comprávamos ou levávamos lanche. Agora, nós pagávamos uma mensalidade para a caixa escolar e com aquele dinheiro eles faziam a sopa para as crianças pobres. (PARDO, 2013).

E mesmo antes, nos primeiros anos de funcionamento da instituição, as crianças não eram atendidas com a merenda. Terezinha Tanus, que foi discente do grupo entre 1936 e 1939, quando questionada se comia merenda no grupo, respondeu: "Não em meu tempo. No tempo de minha irmã, já tinha uma sopa. A gente levava merenda. Sempre, naquele tempo a gente gostava muito de levar pão com mortadela". (TANUS, 2013). Lila, contemporânea de Terezinha, também recordou que não havia o oferecimento de merenda em Presidente Bernardes: "Não tinha merenda. Nós levávamos pão com manteiga, porque nós tínhamos condições". (AOSHI, 2013).

Como a merenda só existia mediante a iniciativa do corpo docente e dos valores arrecadados com as caixas escolares, os relatos denotam que o Grupo Escolar de Presidente Bernardes não ofereceu regularmente a merenda pelo menos até a década de 1960, enquanto os registros e os depoimentos indicam que o Grupo Escolar de Presidente Venceslau manteve uma relativa frequência no fornecimento da alimentação às/aos suas/seus discentes.

Inocêncio Erbella, por exemplo, indicou que na década de 1940 o grupo às vezes oferecia um cardápio diferenciado:

> Mas nós brincávamos todos juntos no recreio, não tinha problema nenhum e o gostoso do recreio era que naquele tempo já servia merenda. Era uma canjica, era muito bem feitinha, muito gostosa.
> [...]
> Quem fazia era a D. Francisca. Ela era uma servente lá. Era uma merenda boa. Eu sei que que de vez em quando ela nos premiava com uma canjica e tal. E era para todos também naquela época e aqueles que podiam ajudavam. (ERBELLA, 2014).

Neste sentido, Maura relatou o protagonismo das professoras do Grupo Escolar "Dr. Álvaro Coelho", que compravam os alimentos e até mesmo os preparavam para servir às crianças:

> A gente comprava pão da penitenciária. Na hora do recreio – o recreio tinha meia hora de duração – nós saíamos 5 minutinhos antes, tinha uma quantidade de professoras que podiam sair naquela hora, e cortávamos o pão para por margarina ou mortadela. Eu comprava mortadela toda as semanas e levava. A primeira escola que deu alimento para as crianças foi a nossa. Aí

> que o governo aprendeu! Naturalmente haviam outras escolas no Estado que faziam isso, mas aqui em Venceslau a primeira escola foi o [Grupo Escolar] Álvaro Coelho. E eram trezentas crianças! Comprávamos lápis, caderno, estojo... (ESTRELA, 2013).

O relato da Prof.ª Maura exibe a percepção que as professoras possuíam a respeito de seu trabalho. Quando a docente afirma que o *governo aprendeu* com o trabalho das docentes, ela remete a um aprendizado que elas próprias tiveram no decorrer de sua trajetória no magistério, qual seja, que o improviso e organização do corpo docente seriam expedientes largamente utilizados para ocupar os espaços nos quais o Estado se fazia ausente.

## 5.1.6. O orfeão e a entoação dos hinos

Outra instituição auxiliar que logrou êxito nos grupos escolares paulistas, e que contava com a participação ativa das professoras, foi o orfeão. O orfeão referia-se à prática do coral destinado à formação escolar, uma vez que as músicas cantadas deveriam possuir um conteúdo pedagógico e moral.

De acordo com Souza (2006), inicialmente no Estado de São Paulo o orfeão era destinado às crianças que frequentavam os terceiros e quartos anos dos grupos escolares. Na década de 1930, aproveitando-se do forte caráter nacionalista que o canto orfeônico continha, haja vista que só deveriam ser executadas obras nacionais nos ensaios e apresentações, Vargas utilizou-se deste importante meio de disseminação dos valores tornando o orfeão obrigatório em todas as escolas brasileiras.

Neste sentido, o Código de Educação de 1933 determinava:

> Art. 90 - Em cada grupo escolar, escola secudaria, profissional ou normal, bem como no Instituto de Educação, haverá um orfeão, com o máximo de 60 figuras escolhidas, anualmente, dentre os melhores elementos musicais do estabelecimento.
> Art. 91 - Cada orfeão realisará anualmente uma audição, pelo menos, e não poderá tomar parte senão em festas escolares, salvo com licença do Departamento de Eucação.
> § unico - As musicas orfeônicas representarão, dentro da educação escolar, o melhor que se conheça em musica nacional ou estrangeira. (SÃO PAULO, 1933, p. 13).

Entretanto, mesmo com a determinação legal, nem sempre os grupos conseguiam organizar os seus orfeões, especialmente na região pesquisada. O trecho abaixo ilustra a diferença entre os grupos escolares das zonas mais antigas do Estado de São Paulo e os

grupos das zonas pioneiras do oeste. O grupo escolar de Tietê no qual a Prof.ª Thereza de Camargo Vieira realizou a sua formação primária, entre os anos de 1935 e 1939, era provido de sala especial para o orfeão contando com material apropriado para as aulas de canto. Enquanto que na realidade de Presidente Bernardes, já na década de 1950, para que se pudesse cumprir com as normatizações estabelecidas, as professoras deveriam recorrer ao improviso.

> Cantava no orfeão. Tinha a sala onde nós nos reuníamos para cantar. No grupo em que eu estudei tinha o orfeão na sala, tinha um piano e a professora tocava para ensinar às crianças. Aqui não, como professora não, para a aula de canto nós reuníamos mais classes em uma sala e a mesma professora dava a aula. (VIEIRA, 203).

O orfeão do Grupo Escolar Alfredo Westin Júnior começou a funcionar somente no ano de 1957, conforme registro presente no Mapa do Grupo Escolar: "o orfeão do estabelecimento está a cargo das senhoras professoras Zilah Denari e Zuleika Denari de Oliveira, respectivamente regente e auxiliar. Início do orfeão dia 1/3/57". (SÃO PAULO, 1957). E as estatísticas indicavam que em 1958 existiam 2.171 orfeões nos grupos escolares no Estado de São Paulo.

Contudo, a existência do orfeão foi mencionada por poucas docentes. Souza (2006, p. 246) indica que existiram grupos escolares que enfrentavam dificuldades para formar o seu orfeão, e que alguns "[...] delegados se queixavam da falta de piano ou harmônio para os ensaios, e professores especializados e de material didático adequado".

Mas o fato de o orfeão não ter sido um elemento tão presente na cultura escolar dos grupos de Presidente Venceslau e de Presidente Bernardes, não impediu que a música fosse utilizada para a formação patriótica. Isto porque a partir de 1931 Vargas começou a se utilizar da educação como forma de exaltação do patriotismo e de valorização da Nação[169]. Vários elementos ufanistas como o culto a bandeira e a obrigação de se cantar diariamente o Hino Nacional, passaram a fazer parte da rotina das escolas.

Neste sentido, é elucidativo o relato de Terezinha S. Tanus quando esta enfatizou que a primeira atividade ao iniciar as aulas era a entoação de diversos hinos:

---

[169] O plano de nacionalização de Vargas, tal como descrito no Capítulo 2, considerava o Estado como sendo "[...] a emanação de um povo que compartilha o mesmo passado e almeja o mesmo futuro, que se reconhece e se sente imanado em tradições e aspirações comuns. Em suma, Estado é a representação da Nação". (CUNHA, 2010, p. 251).

> Tinha que cantar o hino. Não era bem o hino nacional, eram outros hinos que tinham: hino à bandeira, hino... Tinham vários hinos, né? E tinha um hino que falava que era "a vida campesina". O hino falava mais da vida no sítio, nas fazendas. Era bonito o hino, mas não me lembro. (TANUS, 2013).

A discente não exagerou quando afirmou que *tinha que cantar o hino*, porquanto, a prática era uma exigência legal. O Código de Educação de 1933 estabelecia em seu Capítulo VII – Do Serviço de Música e Canto Coral que "No curso primario haverá diariamente canto em classe". Como a legislação não especificava qual música deveria ser cantada, os hinos geralmente eram os eleitos como canções, como exposto na fala da Prof.ª Maria de Nazareth: "Cantávamos o hino nacional todos os dias. Era fora da sala de aula, cantava-se o hino nacional e depois entrávamos". (GONÇALVES, 2013).

Vemos com isso a intenção de formar o cidadão republicano: alfabetizado e patriótico. Na ata da reunião pedagógica realizada em 4 de outubro de 1939 no Grupo Escolar de Presidente Venceslau, o diretor deixa expressa a ordem para que as professoras dispusessem dísticos patrióticos em suas salas:

> Os professores deverão se esforçar para que na classe, em lugar bem visível, haja dísticos, em cartolina, como êstes: "Quem nasce no Brasil ou é brasileiro ou é traidor", "Conserva para teus filhos o Brasil de teus avós", "Si não és reservista, ainda não és brasileiro", "A bandeira é o símbolo vibrante da Pátria", "O hino nacional é o canto simbólico da raça", "O hino nacional é o canto forte da nacionalidade", "O hino nacional e a bandeira, são os símbolos da grandeza de nossa Pátria e do valor de nossa gente", "O hino nacional é a melodia do dinamismo brasileiro", "Getúlio é a expressão maravilhosa da grandeza de uma raça", "O Chefe do Estado Novo é o símbolo da liberdade nacional", "A constituição de 10 de novembro é a concretisação dos ideais de Caxias" [...]. (LIVRO DE ATAS..., 1939, p. 11-12).

Na sequência, o diretor explica como deveriam ser dispostos estes dísticos e também a forma como as professoras deveriam abordá-los:

> Essas sentenças deverão ser escritas em ótima letra e em tiras de cartolina ou papelão. No dia em que for colocada na sala, o prof. explicará aos alunos, em linguagem bem clara, o seu significado. (LIVRO DE ATAS..., 1939, p. 11-12).

E essa imposição de representações às/aos professoras/es (que, por sua vez, deveriam repassá-las para as crianças) executada pelo diretor, era uma diretriz repassada pela Delegacia Regional de Ensino, como denotado no Relatório do Delegado do Ensino referente ao ano de 1940: "Continuamos a recomendar o **CULTO À BANDEIRA**, mensalmente por todos os

grupos e escolas, inclusive municipais e particulares" (RELATÓRIO..., Presidente Prudente, 1941, p. 30, grifos do autor).

Essa exaltação dos símbolos pátrios estava presente em todo o currículo. Todas as disciplinas estavam ancoradas em um objetivo maior que as atravessava, qual seja, a construção de uma civilização. E este traço nacionalista não era exclusividade da educação na Era Vargas, mas foi uma marca da educação brasileira durante o século XX.

> Mas, na escola, conteúdos, atividades e exercícios, tudo se presta à formação do caráter, à introjeção de uma disciplina intelectual e corporal moldada nos gestos, na fala, na escrita, nas condutas. Por isso, mesmo modernizando a metodologia atualizada com o pensamento pedagógico, a finalidade do ensino não escapa do espírito da regeneração social.
> Matérias como geografia, história, educação física, instrução moral e cívica deveriam desenvolver nas crianças o sentimento de patriotismo e nacionalismo; deveriam contribuir para a formação moral do povo e, no limite, para a construção da nacionalidade. Essa ênfase no nacionalismo atravessou o século XX embalada por diferentes ideologias e alimentada por distintos interesses. (SOUZA, 2006, p. 87).

Neste sentido, todas as docentes e os/as discentes entrevistadas/os possuem lembranças acerca da prática cotidiana de se entoar os hinos. Como se tratava de uma maneira de estimular o nacionalismo, os hinos, especialmente o nacional, eram cantados todos os dias com as crianças, como afirma a Prof.ª Maria de Nazareth: "Cantávamos o hino nacional todos os dias. Era fora da sala de aula, cantava-se o hino nacional e depois entrávamos. [...] Eu ensinava a cantar o hino nacional, hino à bandeira. No tempo da revolução de 32, o hino paulista". (GONÇALVES, 2013, acréscimos nossos).

Essa feição que a música adquiriu no âmbito escolar, fazia parte da imposição de uma representação de grandeza da nação, que era disseminada pelo Estado e aplicada nos grupos escolares. Isto inclusive estava previsto na Constituição, quando Vargas promulgou o Decreto-lei nº 4.545, de 4 de setembro de 1942, que dispunha sobre a forma e a apresentação dos símbolos nacionais. No Art. 20, estava expresso que a execução do hino nacional deveria se dar "na ocasião do hasteamento da Bandeira Nacional, nos estabelecimentos, públicos ou particulares, de qualquer ramo ou grau de ensino, pelo menos uma vez por semana".

Contudo, apesar de ser uma prática que durou vários anos, a apropriação desta representação era algo individual, e que, portanto, fugia ao controle estatal. Isto pode ser aferido nas palavras de quem era alvo destas representações, ou seja, os/as educandos/as. Zelmo Denari, que como já mencionado, estudou em uma turma para a qual a Prof.ª Maria de Nazareth lecionou, relembrou como se dava o início das aulas:

> Na época, antes de entrar, todo mundo cantava o hino nacional, depois declamava uma poesia. Uma poesia de Coelho Neto: "Brasil, nessa casa de Educação e de ensino, constantemente pensamos em ti, no teu passado de glórias, no teu presente de realizações salutares e no teu glorioso porvir. Possas tu, Pátria amada, lembrares desses filhos que te saúdam".
> Era um saco, né!? Decorei. Eu e meu irmão declamamos (relata o Sr. Zelmo em tom jocoso) juntos, eu falo: "Brasil..."; e ele fala: "Nessa casa..."; e as nossas mulheres já saem da mesa dizendo que estão com o "saco cheio" dessas patriotadas (Risos).
> Era isso, foi talvez por causa da [II] Guerra [Mundial]. O nacionalismo de Getúlio, que é uma grande figura que admiro tanto, mas ele talvez achava que precisava disso. Despertar a nacionalidade, o orgulho de ser brasileiro. Ele sabia disso. (DENARI, 2013, acréscimos nossos).

Como visto, além dos hinos, poemas que remetessem ao sentimento patriótico também faziam parte da faina escolar diária. Mesmo com este reforço literário, o relato de Zelmo mostra uma apropriação do conteúdo estritamente em sua forma, porquanto o egresso relembrou de um trecho completo da poesia de Coelho Neto. A mensagem nacionalista contida na entoação diária dos hinos e na declamação de poesias não somente deixou de ser assumida por Zelmo, como se tornou motivo de troça, sendo tomada como uma "patriotada".

Em seguida, Zelmo afirmou que acreditava que a veiculação desse conteúdo de fundo nacionalista tinha ligação com as pretensões de Vargas no poder. Com isso, apesar dos esforços do Estado e da escola em se trabalhar a memória coletiva (LEQUIN; MÉTRAL, 1980 apud RIOUX, 1998), o egresso demonstra em seu ato de rememoração que o passado não é estático, agindo sobre ele no presente (GALZERANI, 2004) ao afirmar que entendia a motivação para esse nacionalismo exacerbado.

Além deste conteúdo nacionalista que se intentava transmitir às futuras gerações, a prática da entoação diária dos hinos era um elemento que contribuía para a organização da rotina de estudos. Isto porque além de sinalizar para as crianças que a partir daquele momento se iniciaria a aula do dia, as professoras se utilizavam das canções como uma forma de acalmar as suas turmas.

> Sempre das 12h30 às 16h30. Tinha o recreio, antes de entrar [na classe as crianças] cantavam o hino. Entravam em fila. Cantavam o hino ou senão cantavam uma musiquinha. Quando a classe estava muito barulhenta eu começava a cantar em minha sala para os pequenininhos. Eles ficavam quietinhos. (OLYVEIRA, 2013, acréscimos nossos).

A professora Maura afirmava conhecer a maioria dos hinos e que também procurava variar durante a semana, com outros tipos de músicas:

> E tinha que cantar o Hino Nacional em todos os sábados, o Hino à Bandeira, o Hino da Independência, eu sabia de cor, hein! O [Hino] da República, o "já podeis"... Não sei se vocês sabem todos, o [Hino] da Bandeira era: "Salve o lindo pendão...".
> Durante a semana cantávamos musiquinhas mais populares para criança, [cantiga] de roda. Mas todos tinham que cantar! Todos tinham que saber! (ESTRELA, 2013, acréscimos nossos).

Thereza Vieira, educanda em 1935, tornou-se professora no ano de 1948 e na década de 1950 iniciou a sua carreira como professora no oeste do Estado de São Paulo. Tal como tinha aprendido a exaltar a pátria durante a sua formação primária e ginasial em Tietê, a partir do momento em que chegou a Presidente Bernardes como professora, passaria a ensinar nos moldes preconizados por Vargas. Desse modo, a professora afirma que "[...] quando chegava perto de festas, nós preparávamos as crianças. Principalmente o hino nacional, o hino à bandeira, o hino da Proclamação da República, e todo mundo cantava. Antigamente antes de entrar para as aulas todos tinham que cantar o hino". (VIEIRA, 2013).

Assim, como verá no tópico subsequente, a entoação de hinos era parte integrante também de outra relevante dimensão das culturas escolares, qual seja, as comemorações.

### 5.1.7. As festividades

De acordo com Souza (2006), desde o período da Primeira República os grupos escolares paulistas foram uma das principais instituições responsáveis por forjar a memória nacional através de uma série de práticas simbólicas, dentre as quais as festas nacionais representavam um grande auxílio. Para isso, os diretores recebiam incentivos estatais para que as comemorações fossem celebradas, que incluíam a "[...] festa de encerramento do ano letivo, seguida de exposição de trabalhos escolares, comemoração do dia das árvores e dos animais, do aniversário da escola, além das comemorações cívicas nas datas nacionais". (SOUZA, 2006, p. 263).

A autora assevera ainda que com o final do período republicano, as festividades nos grupos escolares não somente continuaram, mas também sofreram um acréscimo: "Nas décadas de 1930 e 1940, o calendário de festas escolares foi ampliado inserindo-se outras comemorações como a Semana da Criança, a Semana de Caxias e a Semana da Pátria". (SOUZA, 2006, p. 263).

**Imagem 46: Comemoração da Semana da Criança no Grupo Escolar "Dr. Álvaro Coelho" (1961).**

Fonte: Arquivo pessoal da Prof.ª Wanda Pereira Morad.

Miguel Omar Barreto, delegado regional do ensino, em seu relatório referente ao ano de 1940, descreveu as iniciativas tomadas na região de Presidente Prudente em relação às festas cívicas:

> Tratamos das festas, como meio de divulgação da LINGUA PATRIA e trataremos agora da festa com a sua finalidade civica.
> Despertar o interesse dos pais dos alunos ás festas escolares, previamente preparadas, tem sido a nossa preocupação. Infelizmente a falta de canções populares, poesias adequadas e a deficiência do ensino de música nas escolas Normais, têm embaraçado em parte nossa campanha de realizações de festas com perfeição.
> A bôa vontade e o ardor civico de alguns diretores de grupo, tem suprido as faltas acima apontadas e vemos com prazer, esses estabelecimentos de

> ensino, atingirem o FIM DESEJADO. (RELATÓRIO..., Presidente Prudente, 1941, p. 16, grifos do autor).

Ainda sobre este tema, o delegado regional do ensino também relatou a existência das *paradas*:

> Somos francamente entusiastas pelas paradas colegiais.
> É digno de nota o interesse que desperta nas crianças um desfile em dia de Festa. Comparecem elas com suas roupinhas em ordem, cabelos, unhas e sapatos bem cuidados, não raro, duas ou mais horas antes da hora marcada.
> Temos organisado diversas paradas de alunos das escolas urbanas e já reunimos, como o Sr. Dr. INTERVENTOR e dr. DIRETOR GERAL DO DEPARTAMENTO, tiveram oportunidade de observar, todas as crianças do municipio de Presidente Prudente, numa demonstração do desenvolvimento do ensino nesse distante recanto de SÃO PAULO.
> São as paradas de grande utilidade e de real valor. (RELATÓRIO..., Presidente Prudente, 1941, p. 17, grifos do autor).

Neste sentido, é interessante mencionar o relato de Terezinha Tanus. A discente do Grupo Escolar de Presidente Bernardes descreveu como era a preparação das meninas para os desfiles em comemoração ao dia da Independência e ao dia da Proclamação da República, endossando o que foi descrito pelo delegado regional do ensino.

> Em 7 de setembro e 15 de novembro nós fazíamos desfile. Até assim, naquele tempo, eram escolhidas algumas meninas que queriam desfilar. Então ao invés de elas colocarem a saia normal do uniforme, elas faziam uns calções, assim, da mesma cor azul marinho, com camisa branca e desfilavam com aquilo. Mas elas eram separadas das outras. As outras de uniforme e elas com aquele calção. (Risos)
> Era tudo muito simples naquele tempo.
> Só que o desfile tinha banda de música, porque aqui tinha maestro e tinha banda. Era muito bonito. (TANUS, 2013).

Desta forma, mais adiante, o Prof. Miguel Omar Barreto enfatizou que todas as comemorações cívicas foram festejadas pelas instituições escolares da região de Presidente Prudente:

> Foram comemoradas festivamente pelos estabelecimentos da Região todas as DATAS NACIONAIS.
> Dos programas sempre constaram numeros literarios, canto e esportivos.
> O DIA DA PÁTRIA, 7 de SETEMBRO, mereceu especial carinho por todas as escolas, sendo realizado brilhantes comemorações.
> Continuamos a recomendar o CULTO Á BANDEIRA, mensalmente por todos os grupos e escolas, inclusive municipais e particulares.

> Na maioria dos Grupos Escolares do Distrito a entrega dos diplomas de conclusão de curso constituiu solenes festividades, organisando-se quadros de formatura, sessão solene, etc., em ambiente de grande entusiasmo e são patriotismo. (RELATÓRIO..., Presidente Prudente, 1941, p. 30, grifos do autor).

Os quadros de formatura, como descrito pelo delegado regional do ensino eram muito comuns no extremo oeste paulista. De acordo com Souza (2006), a partir da década de 1940 o quadro de formatura passou a ser utilizado para registrar a conclusão do quarto ano do curso primário, no qual figuravam os retratos de todos/as os/as formandos/as, contendo os seus nomes em legenda, bem como a fotografia das/dos docentes que lecionavam no último ano e do diretor.

Este quadro também carregava uma carga simbólica, geralmente com a representação de algum elemento gráfico que fizesse menção à cultura material do grupo ou mesmo ilustrações que remetessem ao patriotismo. Era comum também que a fotografia do diretor fosse maior do que a das/dos professoras/es e das/dos estudantes, intentando transmitir uma ideia de ordem, de hierarquia.

Para ilustrar, seguem abaixo alguns destes quadros que ainda hoje estão afixados nas paredes do antigo Grupo Escolar de Presidente Venceslau (atualmente E.M.E.F. “Dr. Álvaro Coelho”):

**Imagem 47: Quadro de formatura do Grupo Escolar de Presidente Venceslau (1939).**

Fonte: Acervo da EMEF “Dr. Álvaro Coelho”.

**Imagem 48: Quadro de formatura do Grupo Escolar de Presidente Venceslau (1947).**

Fonte: Acervo da EMEF "Dr. Álvaro Coelho".

**Imagem 49: Quadro de formatura do Grupo Escolar de Presidente Venceslau (1948).**

Fonte: Acervo da EMEF "Dr. Álvaro Coelho".

**Imagem 50: Quadro de formatura do Grupo Escolar de Presidente Venceslau (1952).**

Fonte: Acervo da EMEF "Dr. Álvaro Coelho".

Primeiramente, é possível notar o aumento de crianças que concluíam a escolaridade primária quando se compara o quadro de 1939 com o de 1952, indicando o aumento da demanda como já discutido no Capítulo 2. Outro elemento que se destaca é a estrutura e as ornamentações distintas que cada quadro possuía: no ano de 1939, como somente 25 crianças se formaram, além de seus nomes, estão grafadas as cidades de onde elas provinham, indicando que o município era formado por famílias imigrantes; nos quadros de 1947 e de 1948 existem representações que remetem à exaltação da pátria e, igualmente, ao Estado de São Paulo; e, por fim, o quadro de 1952 traz a fotografia de diversas autoridades municipais e da Diretoria Regional do Ensino, de quase todo o corpo docente, além de uma imagem de Álvaro Coelho, que a partir daquele ano passou a ser o patronímico do grupo.

Apesar de toda pompa e rigorismo de que se revestiam os exames no início do regime republicano, durante a Era Vargas eles por vezes eram até questionados. Pelo menos, na região de Presidente Prudente o delegado regional do ensino acreditava que esses exames finais não eram tão importantes:

> Os exames finais foram realisados sem embaraço, tendo aqui quasi todas as Prefeituras concorrido com a parte da condução que solicitámos.
> Somos de parecer que os exames finais nos grupos escolares, são desnecessários.
> A apreciação do aproveitamento dos alunos deveria ser feita pelas provas mensais e médias dos boletins.
> Quanto aos horarios, estão sendo executados dentro do possível, pelos professores.
> Nas escolas isoladas a dificuldade é ainda maior na execução dos horarios, devido ás classes reunidas.
> A maior dificuldade está na distribuição rápida dos trabalhos de ocupações, para as diversas seções e graus.
> A melhor ou peior execução depende da capacidade de cada professor. (RELATÓRIO..., Presidente Prudente, 1941, p. 36, grifos do autor).

Como é possível notar, além de asseverar que os exames finais eram desnecessários, Miguel Omar Barreto ainda alertava para a dificuldade encontrada para se realizar as provas nas escolas isoladas. É possível aferir ainda que essa crítica possa ter sido motivada em função da ampliação da rede escolar, o que impedia que todas as instituições fossem devidamente fiscalizadas.

Mas se os exames começavam a ser questionados, o mesmo não ocorreu com as festas cívicas. Lila Aoshi relatou que o desfile do grupo escolar era um acontecimento revestido de importância em Presidente Bernardes, no final de década de 1930, porquanto, não existiam outras instituições que pudessem promover tal festejo:

> Tinham desfiles. O meu irmão, quando era moço ele estava no Tiro de Guerra e o grupo dele desfilava. Antigamente os desfiles eram mais animados do que os de hoje. Fazia-se até fantasias para o desfile. Como só havia o primário [na cidade], não existia o Ginásio, então era um acontecimento. (AOSHI, 2013, acréscimos nossos).

A responsabilidade pela organização das comemorações invariavelmente recaía sobre as professoras, como é possível aferir nos depoimentos das docentes que atuaram entre as décadas de 1930 e 1960 na região da Alta Sorocabana. De acordo com a professora Maria de Nazareth, "todo mundo cantava o hino nacional, hasteava a bandeira, todas as datas cívicas eram comemoradas. As professoras ensaiavam junto com as crianças, cantavam, iam todos em fila arrumadinho, organizado". A docente asseverou ainda que "ensinava a cantar o hino nacional, hino à bandeira. No tempo da revolução de 32, [ensinava] o hino paulista". (GONÇALVES, 2013, acréscimos nossos).

Na realidade, a preparação para as comemorações cívicas ocorria durante todo o ano, tendo em vista a obrigatoriedade de se cantar o hino nacional diariamente nas escolas primárias graduadas. E essa formação permanente dos valores cívicos e patrióticos praticada nos grupos escolares, adquiria feições de espetáculo nas principais datas comemorativas (7 de setembro, 15 de novembro e no aniversário dos municípios), momento em que as/os docentes, os/as discentes e a direção das instituições escolares exibiam para a sociedade as bases sobre as quais estava assentado o seu trabalho de construção da nação.

Em Presidente Venceslau, a professora Bernardina rememorou a efusividade patriótica do diretor Adamastor de Carvalho:

> Tinham muitas festas e aqui, principalmente o Sr. Adamastor adorava uma festa. Qualquer coisa era motivo de festa para ele, com desfile e tudo. Em todos os Grupos em que eu estive existiu a fanfarra.
> O sete de setembro era um colosso! Era na rua e cada um tinha que ir com a sua classe. As professoras organizavam a sala, ele dava a ordem e nós íamos. Ele ia junto, ele gostava.
> Agora o sete de setembro acabou. Naquele tempo todas as escolas tinham. (ARAÚJO, 2013).

Silvia também ressaltou a grandiosidade das festas e o entusiasmo com que seu irmão as conduzia: "No tempo de meu irmão era uma festa de arromba! Ele fazia e os professores tomavam parte. Tinha a comemoração no grupo e era muito boa naquele tempo". A docente também ressaltou que as professoras trabalhavam para a realização dos eventos,

exemplificando qual tarefa lhe era designada: “Fazia no final do ano, nos desfiles nós tomávamos parte. Eu desenhava, fazia os cartazes”. (MAXIMINO, 2013).

**Imagem 51: Adamastor de Carvalho no desfile em comemoração à Independência (1951).**

Fonte: Arquivo pessoal Prof.ª Silvia de Carvalho Maximino.

Arthuzina de Oliveira D’Incao ao evocar a memória de como se davam os desfiles, apesar de não se referir especificamente à imagem acima, oferece uma boa descrição das comemorações que tinham à sua frente Adamastor de Carvalho:

> E se formava então o desfile. A bandeira Nacional abrindo-o. A sua esquerda ou atrás a Paulista (aprimorávamos nas guardas de honra!). Em seguida a fanfarra (que sempre a tivemos razoável). Com o passar do tempo até umas balizazinhas apareceram.
> Logo após os alunos. Formados em filas de quatro, classe por classe. Cada uma controlada por seu respectivo professor. Começávamos com os mais adiantados e terminávamos com os mais atrasados (primeiros anos). Seguiam-se-lhes cuidadosos os serventes. “Pronto Socorro” improvisado para esta ou aquela criança, que não aguentasse a marcha.
> Depois de tudo formado, ele próprio, Adamastor, punha-se à frente do desfile, posição marcial, inflado de orgulho, Orgulho merecido e santo, precisamos reconhecer. (D’INCAO, 1982, p. 69).

**Imagem 52: Balizas do Grupo Escolar "Dr. Álvaro Coelho" (1959).**

Fonte: Arquivo pessoal Prof.ª Silvia de Carvalho Maximino.

A docente ressaltou ainda que mesmo diante da adversidade, a cerimônia de formatura não deixava de ser celebrada pelo diretor do grupo, mesmo que improvisada:

> Um ano houve que se aproveitou até, para a entrega de diplomas, de um circo que por aqui passou. Suas lonas esticadas no local onde hoje é nosso Correios e Telégrafos. — No picadeiro, a mesa para as autoridades. Também os formandos, acomodados em cadeiras ladeando a improvisada passadeira, que levava do público até a mesa. — Teve a sua nota de pitoresco!
> Coisas de antanho. Mas que refletem o espírito de um lutador. (D'INCAO, 1982, p. 68).

A professora Maura evocou a memória da época em que participava da organização dos desfiles, enfatizando que as comemorações do aniversário do município eram as mais grandiosas:

> No Álvaro Coelho de antigamente nós fazíamos a festa da cidade no dia 2 de setembro! O desfile? Era o [Grupo escolar] Álvaro Coelho que apresentava! Tinha de tudo, [desfile com o tema] de circo, fizemos de tudo o se pode imaginar!
> Essa [professora] Therezinha [de Granville Ponce Carvalheiro] era uma das que sabiam muito pintar cartazes. Ela tem uma mão que eu nunca vi igual! Ela era muito inteligente para trabalhos manuais e era sempre ela que os fazia. Em nossos desfiles o [Grupo escolar] Álvaro Coelho brilhava! Todas as classes ofereciam meninas para apresentar baliza na frente.

> No dia 7 de setembro era mais o exército [que se apresentava]. Mas no dia 2 de setembro que era bonito. Todas as escolas tomavam parte e o Sr. Adamastor obrigava todos os alunos a participarem. A fila todinha ia, quarenta, cinquenta, e a professora ao lado tomando conta. (ESTRELA, 2013, acréscimos nossos).

**Imagem 53: Desfile em comemoração ao aniversário de Presidente Venceslau (1941).**

Fonte: Arquivo pessoal da Prof.ª Wanda Pereira Morad.

De acordo com a professora Maria de L. F. Pardo, a comemoração dos feriados nacionais envolvia todas as escolas da cidade:

> Era no dia 7 de setembro. Durante a semana nós fazíamos as comemorações, as crianças escreviam, desenhavam, recitavam, etc., etc. Mas no dia 7 de setembro era a comemoração. Depois teve uma época em que nós fizemos a comemoração na Praça da Bandeira. Então eram todas as escolas, mas a gente tinha que preparar. Eu, geralmente, dirigia o Hino Nacional. Se era a Independência, ficava responsável pelo Hino da Independência. Se era a República, era o Hino da República. Tudo certinho, nos conformes. E era engraçado que nós fazíamos aquela leitura em grupo e havia muita participação dos alunos, eles recitavam, não era leitura, era recitação. Até hoje eu sei as poesias que eu recitei. *Enquanto eu fui aluna do grupo eu recitei e quando eu passei a ser professora, ensinei tanto as músicas que eu aprendi como os textos*. (PARDO, 2013, grifos nossos).

É interessante observar que essas festividades eram práticas que tinham um efeito duradouro na cultura escolar. Isto pode ser atestado no último trecho da fala de Maria de L. F.

Pardo que, tendo frequentado o Grupo Escolar de Presidente Bernardes como discente, na década de 1940, utilizou-se dos mesmos textos e das mesmas músicas aprendidas naquela época, para aplicar posteriormente com seus/suas educandos/as quando se tornou docente da mesma instituição.

Deste modo, os festejos dos quais os grupos faziam parte construíam não apenas a cultura escolar das instituições, mas também cumpriam a função de ser uma espécie de vitrine através da qual o Estado expunha as condutas que esperava da sociedade, disseminando valores patrióticos e, ao mesmo tempo, indicando quais memórias deveriam ser preservadas.

## 5.2. O trabalho com as disciplinas

O trabalho com as disciplinas e os conteúdos é ao mesmo tempo um território de controle e de liberdade. Controle, porque existia um conjunto de normativas legais (Código de Educação, circulares das Delegacias Regionais do Ensino, etc.) e uma inspeção (exercida principalmente pelos inspetores de ensino e pelos diretores dos grupos escolares) que intentavam formatar o trabalho docente dentro de limites estreitos. Mas mesmo com esse aparente engessamento da ação, a diversidade das regiões, da formação das docentes e das convicções que cada uma possuía, fazia com que o trabalho das professoras no cotidiano da sala de aula seguisse ritmos próprios.

O controle exercido pelo governo visava garantir o cumprimento dos regulamentos e dos conteúdos tendo em vista a nova orientação que a educação pública tomava a partir da década de 1930, quando o ideário da Escola Nova passou a nortear a organização escolar do Estado de São Paulo. Deste modo, faz-se necessário uma contextualização das políticas educacionais que incidiam no modo como as docentes na região da Alta Sorocabana lidavam com os conteúdos e as disciplinas nos grupos escolares ora enfocados.

Da década de 20 para a década de 30, é notável a mudança de orientação metodológica da educação pública. O método intuitivo que predominara até a década de 20 foi substituído pelo método da Escola Nova[170], calcado em bases mais científicas e na defesa da centralidade do educando no processo de ensino/aprendizagem. "O aluno assumia soberanamente o centro

[170] "A expressão simbolicamente introduzida por Thompson atravessou a década, retomada diversas vezes por diferentes reformadores, até que, em 1930, mais precisamente em outubro daquele ano, surgiu uma revista com o nome *Escola Nova*, editada pela Diretoria-Geral do Ensino paulista, sob o comando de Lourenço Filho. No primeiro número, havia um escrito em que Anísio Teixeira (1930, p. 8), recém-chegado dos Estados Unidos da América, recém-convertido ao pragmatismo deweyano, procurava esclarecer por que a 'escola velha' já não satisfazia e por que era preciso abraçar a 'renovação escolar'". (CUNHA, 2010, p. 265).

dos processos de aquisição do conhecimento escolar: aprendizagem em lugar de ensino". (VIDAL, 2007, p. 498).

Nos anos da década de 1930 despontou no cenário nacional o grupo de intelectuais que fundou, em 1924, a Associação Brasileira de Educação (ABE). Esse grupo, que continha os mais proeminentes nomes da educação brasileira, se opunha ao ensino tradicional, acusando-o de ser intelectualista. Segundo os membros da ABE, esse tipo de formação enciclopédica administrada pelo ensino tradicional deixava as dimensões sociais, afetivas e emocionais dos/das educandos/as de lado em favor de uma formação estritamente intelectual.

Por isso o ensino defendido por esse grupo de intelectuais tinha como figura central o/a educando/a e privilegiava as dimensões que o ensino tradicional não contemplava em seu plano, tais como a física e a emocional. Os escolanovistas propunham, em linhas gerais, que se ultrapassasse a concepção intelectualista própria do ensino tradicional.

O trabalho da ABE era tão reconhecido que Vargas, ao assumir o poder, encomendou ao grupo de intelectuais que o compunham, a elaboração de um plano educacional para o país. No entanto, com a Reforma Francisco Campos, implementada em 1931, pelo Ministro da Educação e Saúde, o plano dos fundadores da ABE foi postergado. Em contraponto, no ano seguinte, esse grupo de intelectuais[171] divulga um documento intitulado Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, no qual apontam os vários problemas que a educação brasileira sofria e as possíveis saídas para saná-los.

> Dentre esses, merece destaque a proposta de uma escola primária pública, universal, leiga, obrigatória e gratuita em consonância com a nova realidade do país; a proposição de uma escolarização adaptada às características regionais e a formação em grau superior de todos os professores. (ALMEIDA PINTO; BUFFA, 2002, p. 66).

Fernando de Azevedo, ao redigir o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, teve o cuidado de explicitar uma relação dialética entre a educação e o desenvolvimento. Entretanto, o avanço da proposta dialética veio acompanhado de uma visão romântica da educação, pois associava os problemas educacionais à falta de "filosofia de vida" pelos/as professores/as. Ao mesmo tempo em que o Manifesto defendia a educação como uma ação coletiva, se

[171] Assinam o Manifesto: Fernando de Azevedo, Afrânio Peixoto, A. de Sampaio Doria, Anísio Spínola Teixeira, M. Bergstrom Lourenço Filho, Roquette Pinto, J. G. Frota Pessôa, Julio de Mesquita Filho, Raul Briquet, Mario Casassanta, C. Delgado de Carvalho, A. Ferreira de Almeida Jr., J. P. Fontenelle, Roldão Lopes de Barros, Noemy M. da Silveira, Hermes Lima, Attílio Vivacqua, Francisco Venâncio Filho, Paulo Maranhão, Cecília Meirelles, Edgar Sussekind de Mendonça, Armanda Álvaro Alberto, Garcia de Rezende, Nóbrega da Cunha, Paschoal Lemme e Raul Gomes. (AZEVEDO, 1960).

contradizia preconizando a ação solitária do/da professor/a quando este/esta fosse se utilizar de métodos científicos. (ROMANELLI, 1987).

A divulgação do Manifesto objetivava direcionar o movimento renovador da educação por caminhos mais seguros em contraposição ao caráter experimental da série de reformas que foram implantadas e abandonadas quase *ao sabor do vento.*

> Percebe-se, portanto, boa dosagem de otimismo e confiança nos poderes da educação, fatores que constituíam a tônica mesma de todo o movimento renovador, mas percebe-se também a consciência da precariedade das reformas parciais e improvisadas e da importância e necessidade de se adotar um programa nacional de reorganização da educação. (ROMANELLI, 1987, p. 146).

O Manifesto apresentava a educação como fruto do tempo e do contexto no qual está inserida. Se na nova conjuntura política que se desenhava no início da década de 1930 a pretensão era fazer oposição às velhas oligarquias, a escola deveria ser renovada e se orientar pelos métodos mais modernos, visando ultrapassar a educação do período anterior. Desse modo, como preconizara a ABE na década anterior, a escola deveria se voltar mais ao meio social e o seu foco deveria ser o/a educando/a.

Uma das principais reivindicações do Manifesto se referia à defesa de um sistema público de educação. Propunha que o Estado deveria se responsabilizar pela escola pública assim como assegurar que qualquer um pudesse frequentá-la. Mas tinha conhecimento de que a situação econômica do país não permitia que o Estado arcasse com todo o sistema educacional. Com isso, o Manifesto admite a exploração do campo educacional pela iniciativa privada, porém regulada pelo Estado.

> Afastada a idéia do monopólio da educação pelo Estado num país, em que o Estado, pela sua situação financeira não está ainda em condições de assumir a sua responsabilidade exclusiva, e em que, portanto, se torna necessário estimular, sob sua vigilância as instituições privadas idôneas [...]. (AZEVEDO, 1960, p. 114).

Para garantir esse programa, o Manifesto propunha a superação do dualismo que direcionava uma classe social para o ensino primário e profissional e outra classe para o ensino secundário e superior. O Manifesto tratava a educação como problema social, algo novo na história da educação brasileira. O pensamento dos Pioneiros da Educação Nova era

pautado pelo ideário europeu e, principalmente, pelo estadunidense do qual a mais forte influência provinha de John Dewey[172].

Além das inclinações intelectuais, o momento político que o país atravessava favorecia o tipo de reivindicação apresentada no Manifesto. A defesa da coeducação, de uma educação pública obrigatória, gratuita e laica é própria de um Estado burguês, tal qual se esboçava o quadro brasileiro.

> Historicamente, pois, é uma conquista resultante da decadência da antiga ordem aristocrática e, como tal, representa, no Brasil, uma reivindicação ligada à nova ordem social e econômica, que começa a se definir mais precisamente após 1930. (ROMANELLI, 1987, p. 150).

Desse modo, o Manifesto representava, em linhas gerais, a expressão da necessidade de se adequar a educação aos novos tempos que o país vivia. O grupo de educadores que assinou o Manifesto propunha a equalização entre a educação e o desenvolvimento, que era praticamente inexistente no Brasil.

O movimento também mostrava grande simpatia à nova política que se instalava no Brasil, por isso não a questionava. A recomendação era apenas no sentido de adequação à um novo *status quo* político, social e econômico que se afigurava no contexto brasileiro. Assim, o Manifesto expressava a necessidade de renovação da educação tradicional, com a escola acompanhando a renovação da sociedade, sem, contudo, entrar em desacordo com a velha ordem oligárquica.

> A sua luta era contra a escola tradicional, não contra o Estado burguês. Representava o pensamento das lideranças jovens na composição das estruturas de poder da época, estruturas que, como já afirmamos, contavam com as velhas lideranças. A evolução do sistema educacional brasileiro vai refletir as tentativas de acomodação e compromisso entre a ala jovem e a ala velha das classes dominantes, a partir de então. O "Manifesto" representa o pensamento da primeira. As Constituições e a legislação do ensino representam, daí para cá, uma tentativa constante de acomodação dessas duas alas. Mas a prática educacional continuou a representar o predomínio das velhas concepções. (ROMANELLI, 1987, p. 151).

[172] "John Dewey (1859-1952) é geralmente reconhecido como o educador estadunidense mais reputado do século XX. Numa carreira prolífica que trespassou sete décadas (a sua obra completa engloba trinta e sete volumes), Dewey centrou-se num vasto leque de preocupações, sobretudo e de uma forma notável, no domínio da filosofia, educação, psicologia, sociologia e política. Tanto durante a sua vida quanto depois da sua morte, os escritos e as posições públicas de Dewey têm sido sujeitas a uma interpretação e reinterpretação por um sem número de estudiosos. Existe uma literatura suficientemente volumosa sobre ele, ou escrita por ele mesmo, com avaliações profundamente distintas sobre a natureza e impacto do seu trabalho". (APPLE; TEITELBAUM, 2001, 195).

No mesmo ano em que Vargas assumiu o poder, Lourenço Filho se tornou diretor da Instrução Pública do Estado de São Paulo tendo, deste modo, a liberdade para implementar a marca escolanovista na educação do Estado mais desenvolvido da federação. É importante se atentar para uma peculiaridade paulista, pois mesmo com toda a instabilidade que imperou na política brasileira durante a década de 1930, a educação em São Paulo conseguiu manter a orientação escolanovista até a década de 1940[173].

> Entre 1930 e 1937 passaram pela direção do ensino de São Paulo sete diretores, entre eles, nomes expressivos do movimento escolanovista brasileiro como Lourenço Filho, Fernando de Azevedo, Sud Mennucci e Almeida Júnior. Permanecendo no cargo, entre seis meses a um ano, esses educadores buscaram sintonizar a educação pública com o movimento de reconstrução educacional fortalecido nos anos 20, experimentando nas reformas estaduais realizadas nesse período e elevado a proposta de política nacional de educação no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. (SOUZA, 2006, p. 154).

Lourenço Filho mostrou-se preocupado enquanto diretor da instrução pública paulista em difundir o ideário escolanovista. Propunha a transformação da escola primária e, para tanto, começou a sua Reforma dotando os Grupos Escolares de autonomia didática, além de uma nova organização pedagógica, intentando, com isso, fazer oposição ao método tradicional interpondo no lugar do "velho programa intelectualista, com exaustiva discriminação em matérias, das matérias em lições, das lições em exercícios mecânicos e formulados para exames finais [...]" (LOURENÇO FILHO, 1930 apud SOUZA, 2006, p. 155), um novo programa, com atividades nas quais os/as educandos/as fossem levados/as, em consonância com os princípios da escola ativa[174], a:

> [...] aprender observando, pesquisando, perguntando, trabalhando, construindo, pensando e resolvendo situações problemáticas que lhes sejam apresentadas, quer em relação a um ambiente de coisas, de objetos e ações práticas, quer em situações de sentido social e moral, mediante ações simbólicas. (LOURENÇO FILHO, 1963, p. 151).

As medidas adotadas no pouco tempo em que Lourenço Filho permaneceu na Diretoria da Instrução Pública (1930-1931) explicitam bem que o movimento renovador

[173] "Como toda projeção filosófica, a teorização acerca do Estado Educador contida no Manifesto dava margem a diversas possibilidades de efetivação, e a vitoriosa foi aquela que conseguiu fecundar nossa pesada tradição cultural e política. Francisco Campos, Lourenço Filho e Azevedo Amaral [...] mantiveram em cores pálidas algumas cautelas proclamadas em 1932 e exaltaram em cores vivas a disposição normalizadora, centralizadora e uniformizante de que estava prenhe a Escola Nova desde a década de 1920". (CUNHA, 2010, p. 275).

[174] Na concepção de Lourenço Filho a escola ativa deveria se utilizar das atividades das crianças, daquilo que elas se mostrassem mais dispostas a fazer.

estava empenhado em alterar a educação pública como um todo. Várias iniciativas compuseram a agenda da Reforma Lourenço Filho que, entre outras coisas, procurou racionalizar o serviço público e descentralizar a fiscalização das instituições escolares. Criou também o Serviço de Assistência técnica para dar respaldo a todos os níveis de ensino e a Associação de Pais e Mestres em todos os Grupos Escolares

Para dar continuidade à Reforma do ensino paulista, o diretor convidado a substituir Lourenço Filho foi o redator do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, Fernando de Azevedo.

À frente da Diretoria de Instrução Pública, em apenas alguns meses do ano de 1933 ajudou a conceber o Código de Educação do Estado de São Paulo. Este Código, já citado anteriormente, visava reformar a estrutura pedagógica e administrativa da educação. No que concerne à questão administrativa, Fernando de Azevedo tratou de assegurar o êxito de sua proposta renovadora ampliando a quantidade de delegacias de ensino e criando os Serviços Técnicos de: Prédios e Instalações Escolares; de Educação Infantil; de Ensino Secundário, Geral e Profissional; de Extensão Cultural e Escolas de Continuação de Adultos; de Educação Física; de Programas de Livros Escolares; de Orientação e Fiscalização do Ensino Particular; de Bibliotecas e Museus Escolares; de Intercâmbio Interestadual e Internacional; de Obras Sociais e Escolares Peri-Escolares e Post-Escolares; de Música e Canto Coral; de Classificação e Promoção de Alunos; de Higiene e Educação Sanitária Escolar; e de Publicidade e Informação. (SOUZA, 2006).

No que tange às escolas primárias graduadas, o Código estabeleceu os objetivos que estas deveriam atingir:

> a) servir às necessidades peculiares do meio imediato e do grupo social a que pertence, e em que deve se integrar;
> b) dar satisfação às tendências das crianças;
> c) desenvolver o sentimento de responsabilidade individual e de trabalho, de solidariedade e de cooperação;
> d) dar aos alunos educação integral, em que tenham preponderância, sobre a aquisição de conhecimentos de pura memória, a formação intelectual, moral e civica;
> e) criar ambiente sadio em torno da criança, conduzindo-a, pela educação física racional e pela formação de hábitos higiênicos, à plenitude de seu desenvolvimento corporal;
> f) contribuir para que se descubram as aptidões naturais da criança, e, com auxílio de instituições adequadas, orientá-la para a profissão que mais lhe convenha;
> g) favorecer, não somente aos bem dotados mais ainda, aos débeis e anormais, assegurando-lhes, em meio propício, educação conforme com suas aspirações e possibilidades. (SÃO PAULO, 1933, p. 65).

O Código introduziu nos grupos escolares uma medida que, em 1937, seria estendida para todo o país: o curso pré-vocacional. Apoiado no preceito de que a educação, ainda em nível primário, deveria iniciar as crianças no mundo do trabalho, este curso foi instituído para aqueles/as que quisessem – depois de concluídos os quatro anos obrigatórios de estudo nos grupos escolares – aprender um ofício.

Além disso, o Código de Educação reiterou vários pontos de reformas anteriores e organizou todo o aparato já criado, promovendo a construção de uma estrutura que visava à viabilização das inovações na educação. De modo hierárquico as informações, recomendações didáticas e as estatísticas circulavam nas esferas administrativas que compunham a instrução pública em um movimento que partia da direção das escolas, passava pelos inspetores de ensino, chegava às mãos dos delegados de ensino e, enfim, ao conhecimento do diretor da instrução pública. (SOUZA, 2006). Foi desta maneira que na década de 1930 o ideário escolanovista se difundiu na educação paulista, através de um controle rigoroso de sua utilização por meio de relatórios, formulários e todos os demais meios de fiscalização que a burocracia estatal pôde proporcionar.

Grande parte das docentes que atuou nos grupos escolares de Presidente Bernardes e de Presidente Venceslau relatou a existência de um excessivo controle exercido sobre o seu trabalho no cotidiano escolar. Maria de Nazareth afirmou que "tinha inspetor escolar e, de vez em quando, ele ia lá para olhar o caderno dos alunos e ver o andamento da sala". (GONÇALVES, 2013). A professora Bernardina lembrou que na década de 1940, no Grupo Escolar de Presidente Venceslau, "Planejávamos as aulas, tínhamos até que apresentar o diário para o diretor. Ele conferia, dava visto". (ARAÚJO, 2013).

A professora Wanda também exibiu em seu depoimento essa vigilância constante que chegava a incomodar:

> Tinha e vinha de longe. De vez em quando o inspetor vinha. O inspetor era um homem que vinha, sentava e olhava a sala. Perguntava em que lição nós estávamos, mandava um aluno na lousa e falava: "Escreva aí: Eu estou com dor de dente". Eu estava já cansada de fazer isso...
> Aí ele falava: "Que beleza a sua classe!". (MORAD, 2013).

Ainda a respeito do controle burocrático exercido pelo Estado, a Prof.ª Maria A. L de Olyveira também acreditava que este era excessivo: "Às vezes se não entregava o diário, o servente passava e eu fazia o diário na hora, porque eu alfabetizava e pensava: 'Por que diário para alfabetizar?'. (OLYVEIRA, 2013).

Essa insistência no rígido cumprimento dos conteúdos, fazia com que a fiscalização fosse uma constante. Contudo, como se percebe, essa atitude causava um sufocamento na ação docente e acabava perturbando até mesmo as relações profissionais no âmbito dos grupos escolares. Isto pode ser aferido no exemplo de Maria A. L de Olyveira, que se indispôs com um dos diretores que passaram pelo Grupo Escolar Alfredo Westin Junior:

> Uma vez eu me ofendi com o diretor [...]. Era assim: tinha caderno de linguagem, caderno de ocupação, naquele tempo tinha tudo isso. No caderno de linguagem tinha preparo, execução e correção. Hoje você preparava o texto, amanhã fazia e, depois de amanhã, corrigia. E eu me ofendi, ele (o diretor) chegou em minha sala – naquele tempo eu ainda não estava alfabetizando – e foi olhar na segunda-feira, na terça-feira. Eu achei aquilo tão mesquinho por parte dele. Ele foi conferir se eu estava dando no caderno de linguagem. É demais, né?
> Isso já foi lá no [Grupo Escolar Alfredo] Westin [Junior]. Ele foi diretor por um tempo, antes do Sr. Jayme [Avanço]. Eu achei aquilo tão mesquinho, ver se eu estava dando a matéria certo. Será que hoje é assim? (OLYVEIRA, 2013, acréscimos nossos).

E essa vigilância do trabalho docente prosseguiu na década de 1950, como afirmou a Prof.ª Maura: "O diretor chegava de repente: 'Quero ver o diário!' Tinha que estar em cima da mesa e a matéria na lousa como você colocou no diário". (ESTRELA, 2013). Maria Therezinha também relatou essa cobrança exercida pelos diretores: "Eles olhavam tudo. Depois que acabava [a aula] ele olhava o semanário[175], olhava a escrituração, olhava tudo. Durante a aula, o diretor era o encarregado [da inspeção]". (CARVALHEIRO, 2013, acréscimos nossos).

Contudo, mesmo com toda a pressão exercida sobre as professoras, o trabalho dentro da sala de aula seguia o ritmo imposto por elas. Ao analisar a ação dos dispositivos no cotidiano escolar, Anne-Marie Chartier (2002) ressalta a importância de se atentar para o fazer dos/das docentes:

> Não seriam então os dispositivos nada mais que práticas pedagógicas? Os ditados, as lições de leitura são práticas ordinárias que podem ser analisadas como dispositivos. Porém as lições mais rotineiras, mais conformistas, são também atribuíveis a atores e nunca se repetem exatamente talvez porque

[175] O semanário era um caderno no qual as professoras faziam o planejamento de todo o conteúdo que seria abordado durante a semana. Inicialmente o material era individual, mas posteriormente passou a ser realizado de maneira coletiva, como afirmou a Prof.ª Silvia: "Ultimamente nós fazíamos em conjunto: uma fazia em uma semana e a outra na semana seguinte. Aí era todas as matérias: primeiramente o civismo, depois as matérias de língua pátria, matemática e estudos sociais. Então nós fazíamos o que iríamos dar, os problemas. Nós colocávamos quatro problemas, quatro questões e depois, no final, nós dávamos para o diretor, para ele ver que a gente fez e ele colocava uma anotação lá". (MAXIMINO, 2013).

> não existem duas situações idênticas, porque as crianças crescem e os professores (que diferem uns dos outros e evoluem) a cada manhã são obrigados a fazer escolhas? [...] Descrever um "dispositivo de formação" ou de "recuperação" é descrever um quadro ao mesmo tempo abstrato e normatizado, mais potencial que real, cujos conteúdos (quais atividades, qual programa?) e modalidades de pôr em prática (quantas horas, com quem, onde?) existem apenas se esse quadro é investido "praticamente" por aqueles que têm o encargo de executá-lo e que ele instala na duração das práticas escolares. [...] Todos os textos prescritivos de que está repleta a história da escola descrevem dispositivos desse tipo, mas é necessário investigar as práticas de sala de aula para saber se eles se tornaram ou não dispositivos reais; esquecimento frequente, basta ler as histórias da pedagogia obnubiladas pelos escritos dos grandes pedagogos. (CHARTIER, A-M., 2002, p. 13-15).

Deste modo, cada docente organizava as disciplinas e os conteúdos de acordo com o que era prescrito oficialmente, mas adotavam a sequência que julgavam mais pertinente, segundo a sua formação e a sua experiência.

A professora Wanda acreditava que deveria iniciar as suas aulas com a matemática, que acreditava ser uma disciplina difícil para as crianças, exibindo inclusive qual prática adotava para facilitar o ensino:

> A primeira aula era de matemática porque os alunos estavam descansados e matemática não é brincadeira. Eu e algumas professoras usávamos diversas brincadeiras para eles aprenderem a tabuada. Eu cantava e eles cantavam comigo, principalmente a do 7 e do 8 (Wanda canta): "sete vezes dois, quanto é?". Dividia o período, o importante era matemática e língua pátria, o português, tinha que aprender a ler e escrever bem e interpretar a lição do livro. Interpretar era uma lição difícil, eles tinham dificuldade. Então nós lutávamos, lutávamos, lutávamos, até que eles aprendiam.
> Começava do mais simples: o gato que se escondeu atrás da porta e o filhinho dele não o encontrou. Aquelas coisas bem simples. E depois ia aumentando [a dificuldade] e na 4ª série já sabiam. Interpretavam e escreviam no caderno o que eles tinham entendido da lição. (MORAD, 2013).

A docente evidencia que a importância recaía sobre o ensino da Língua Portuguesa e da Matemática. Como pode ser notado nos depoimentos das demais docentes, essas duas disciplinas ocupavam a centralidade nos quatro anos que duravam o curso primário. A Prof.ª Thereza afirmou que a primeira disciplina que ministrava: "Geralmente era português, escrevia alguma coisa na lousa. Depois era matemática, sempre antes do recreio. Depois do recreio era aquela coisa mais suave, ciência". (VIEIRA, 2013). A mesma encadeação de disciplinas era adotada, outrossim, por Maria de L. F. Pardo, colega de Thereza no Grupo Escolar "Alfredo Westin Junior".

A professora Maria de L. F. Pardo ao descrever as disciplinas que ministrava, também procedeu a uma comparação com a forma como as matérias são ensinadas na atualidade, que, em sua avaliação, perderam muita qualidade e conteúdo:

> Sempre começávamos com português e depois de uma hora, mais ou menos, passávamos para a matemática. Após o intervalo nós dávamos estudos sociais e essas coisas outras.
> Em português, a gente trabalhava muito com desenho para eles formarem as histórias, isso no começo. Fazia também leitura. Hoje, infelizmente, os professores estão dando aula de história ou de geografia, e eles tem o livro e eles indicam [para as crianças]: "A reposta da primeira questão está aqui". Nós não. Eles liam, a gente explicava o texto, e depois eles respondiam ao questionário. Era assim. Mas hoje em dia dizem que não é assim.
> O ensino piorou muito de vinte anos pra cá. Olha, na quarta série eu dava escala — porque na terceira a gente já dava o metro, o litro, o grama, todas essas coisas —, o PI da circunferência, fazia o mínimo múltiplo comum. Eles sabiam tabuada mesmo! E o nosso programa de ciências tinha o aparelho circulatório, o aparelho respiratório, o digestivo, urinário, reprodutor. E as crianças sabiam. (PARDO, 2013, acréscimos nossos).

A professora Maura relatou que também iniciava as suas aulas priorizando a Língua Portuguesa e a Matemática, para somente em seguida abordar as demais disciplinas:

> Começava com Português e Matemática e depois do horário do meio, com uma hora e meia de aula, aí ficávamos no recreio de uns dez minutos, dávamos em um dia Geografia, no outro dia História, no outro dia Ciências e Saúde, e nós aproveitávamos o finalzinho da aula dávamos um desenho sobre o assunto, sobre Geografia, ou sobre História, algum mapa, algo relacionado com a última aula. E terminava a aula. (ESTRELA, 2013).

A docente descreveu detalhadamente os conteúdos referentes às disciplinas que ela ministrava para a segunda série do grupo escolar:

> Nós lecionávamos na segunda série e tínhamos que dar adição e subtração. Adição de todos os tipos: como cruzeiro – o dinheiro era o cruzeiro na época; subtração com empréstimo; multiplicação por um número, por dois números; e a divisão por um e por dois números.
> Em Língua Portuguesa era ortografia – até a metade do ano nós fixávamos a alfabetização da primeira série, porque alfabetizava na primeira – nós vínhamos somente com um pouco além da cartilha.
> No primeiro semestre da segunda série nós dávamos fixação da alfabetização. Era toda ortografia de "pra", "bra", "cra", "x", "z", "pl", "pla", "bla", "cla". Depois de agosto nós começávamos a dar redação.
> Na escola tinham uns cartazes de histórias, isso vinha de São Paulo, eram desenhados, por exemplo, uma criança na fazenda e a criança tinha que descrever e depois, mais tarde, quando estava aprendendo a redação, tinha que contar uma história sobre aquele desenho. E nós trazíamos de casa

> também muitas folhinhas para mostrar para eles, cartazes que nós fazíamos. Tinha que trabalhar mesmo! A gente trabalhava umas três ou quaro horas em casa. (ESTRELA, 2013).

Além dos conteúdos trabalhados em sala de aula, Maura também recordou como os conteúdos eram avaliados nos exames finais. A docente enfatizou inicialmente o nível de dificuldade do exame que era aplicado às crianças da primeira série:

> Se você quiser, eu posso até falar o que caía [na prova final]. Caía assim, quando eu tinha primeira série: era um ditado com todas as dificuldades [relacionadas à alfabetização] que eram palavras com "n", "nham", "ar", "as", "al", "ils", "cra", "dra", "fra", "pra", "pla", "x" e "ç". Então havia assim uma média, no ditadozinho de dez linhas, de umas doze ou quinze dificuldades. A criança não podia errar! Se começasse a errar era descontada a nota. Se a criança estivesse abaixo de 50 – [as notas] naquele tempo era de 10 a 100, depois mudou de 0 a 10 – estava reprovada. Reprovava mesmo! Ficava na primeira série.
> Tinha esse ditado, uma criança que fazia uma pequena composição, uma descrição, qualquer redação eles davam na hora ou dava um quadrinho para a criança descrever. Criança de primeira série!! Primeira série! Faziam redação, faziam o ditado e alguma coisinha de gramática, passar palavras para o plural, passar para o feminino, masculino e feminino. O ditado era o mais importante, se você, por exemplo, não soubesse escrever "plantação", era um erro. E iam cortando a nota, se ficasse menos de 50 reprovava. O ditado reprovava. Matemática também reprovava.
> Na [prova] de matemática eram quatro probleminhas, bastante continha – eles falavam de "menos" e de "mais" – adição, subtração, divisão e multiplicação. Tinham que saber até a tabuada do 5 na ponta da língua. E as multiplicações e divisões dentro delas. (ESTRELA, 2013, acréscimos nossos).

De acordo com a professora, todo esse rigor com que eram tratados os exames finais, também se estendia para as demais séries:

> O programa da segunda série, que eu sabia de cor, era complementação da alfabetização, era fixação de todas essas dificuldades. Por exemplo: "manteiga", "mentiroso", tudo com "an", "en", "in", "on" e "un", e com "ar", "er", "ir", "or", "ur". Então nós ficávamos o primeiro semestre todinho com redação, fazendo essa ortografia. E eu lembro que nós fazíamos assim: colocávamos "ortografia", a gente dava aquelas mesmas palavras a semana inteira, para a criança fixar, por isso que a criança aprendia. Os meus dois filhos foram alfabetizados assim e eles não erram uma palavra! Um deles é médico e os próprios colegas dele perguntam como ele fixou tanto desse jeito. Ele não esquece a acentuação e a ortografia da palavra. Não esquece mesmo, porque era dado desse jeito!
> Na terceira série tinha que saber divisão de igualar as casas, tudo.
> Na quarta série entrava porcentagem, fração, raiz quadrada.
> Hoje eu vejo que na sétima série eles não sabem fazer a divisão por decimal. Eu dou aulas até a sétima série, a oitava eu não pego. (ESTRELA, 2013).

Como se pode notar, mesmo com as orientações dos escolanovistas e das autoridades regionais da educação indicando a necessidade da renovação pedagógica, algumas práticas deitavam raízes profundas na cultura escolar dos grupos. Práticas ritualizadas como é caso dos exames finais – e a preparação para estes, com a memorização e a repetição automatizada dos conteúdos –, que eram condenados pelos defensores da escola ativa, davam mostras de que ainda fariam parte da rotina dos grupos escolares.

> Aprendiam por repetição. E eu acho ótimo porque nunca mais esquece a palavra certa. Não pode deixar fixar a palavra errada. Não [pode] deixar fixar a palavra errada. Escreveu errado, na hora você já faz ela escrever bastante para fixar a certa. Porque se fixar a errada nunca mais se esquece. (ESTRELA, 2013, acréscimos nossos).

Do depoimento de Maura ainda pode-se depreender que a própria cultura escolar local, a despeito de todas as recomendações em prol da renovação didática feita pela Diretoria do Ensino e pela Delegacia Regional do Ensino, ainda fomentava a continuidade das antigas práticas. Isto porque, de acordo com a docente, o grupo escolar procedia uma classificação com base nas porcentagens de aprovação que as professoras obtinham nos exames finais:

> Por exemplo, a que tinha 95% de aprovação, estava na frente de quem tinha 92%. Quando nós pegávamos uma sala que não era lá "aquelas coisas", a gente ficava para trás e era uma das últimas a escolher [a turma para a qual lecionaria]. Era tudo por classificação. E era tudo tão sério, tão certinho. A gente não via coisa de alguém passar outro na frente. (ESTRELA, 2013, acréscimos nossos).

E essa classificação também se estendia para a sala de aula, procedida pelas docentes no âmbito de suas turmas. A Prof.ª Thereza afirmou que o grupo escolar de Presidente Bernardes realizava uma divisão entre os educandos/as, utilizando, para tanto, as notas dos/das educandos/as como parâmetro, formando três diferentes salas classificadas como: "forte", "média" e "fraca". A docente relatou ainda que em uma ocasião, um dos educandos, ignorando tal classificação, preferiu permanecer na turma em que ela lecionava:

> Tinha um rico aí que tinha fazenda e foi meu aluno no quarto ano. Como ele era rico, o encaixavam em uma classe de uma outra professora e ele não quis ir para classe dos "fortes" – porque havia classe dos fortes, dos médios e dos fracos – e a professora dessa classe era brava, acho que era uma da família Francana. O aluno quis ir em minha sala, que era dos médios. Está vendo

> como é o negócio? Ele preferiu ir para a média ao invés de ir para os fortes. (VIEIRA, 2013).

Como se pode notar nas palavras de Thereza, o critério adotado aparentemente não se restringia somente às notas, mas também se baseava na classe social da criança. Contudo, a docente reconhece que esse método era prejudicial às crianças, afirmando ainda que os grupos escolares eram o local da experimentação dos métodos[176]:

> Eles eram classificados pela nota e pelas provas. O diretor classificava e dividia a partir do segundo ano. Mas pouco tempo depois isso mudou, acharam melhor não dividir. Isso reprimia e ofendia os alunos. Eles ficavam taxados. Você sabe que a escola está sempre experimentando os métodos. (VIEIRA, 2013).

Afora a questão da experimentação mencionada por Thereza, existia um conteúdo fixo que atravessava todas as disciplinas e que era abordado durante os quatro anos do curso primário: o ensino de moral e cívica.

> A instrução cívica e moral é conteúdo importante, mais educativo do que instrutivo devendo ser ensinado de forma incidental nos três primeiros anos do curso primário desenvolvido no interior de outras matérias, nas lições de leitura, nas recitações de trechos morais e cívicos, na leitura de poesias e nas narrativas de historietas, nas palestras dadas pelos professores sobre deveres dos alunos em relação a si mesmos, à família, à escola, à sociedade, à Pátria. No 4º ano, as noções sobre a organização política são introduzidas reforçando os valores cívicos. No estudo da pátria, a ênfase é dada à bandeira como símbolo nacional e sua descrição. Além disso, ressaltam-se as datas nacionais e os deveres para com a pátria ilustrados com exemplos. No conteúdo sobre o governo deve ser ressaltada a sua necessidade imperiosa para a organização social, as vantagens da República, o voto e a sua importância. O ensino prossegue com o estudo das leis, quem as faz, a tramitação, o imposto e a sua necessidade. E finaliza com as noções sobre justiça, polícia, exército e armada, relações do Brasil com o estrangeiro. (SOUZA, 2006, p. 88).

[176] A assertiva da docente é corroborada por Anne-Marie Chartier que, apesar de realizar uma discussão tendo como mote a realidade francesa, também contribui para a reflexão acerca da situação vivida nas instituições brasileiras: "Como a escola pública impõe programas (conteúdos de saberes e currículo), mas nela não há método oficial, os dispositivos seriam, pois, o lugar de realizações inventivas, as que tratam do 'como fazer' e que acompanham as reformas vindas de cima ou as inovações do campo. As pedagogias novas são, assim, grandes provedoras de dispositivos pedagógicos concebidos, ajustados e difundidos por praticantes (que se pense no que a tradição chama de as 'técnicas Freinet', a imprensa na escola, o texto livre, o conselho de cooperativa, a correspondência escolar, o método natural de leitura etc.). Esta simplicidade artesanal (o professor primário-militante é ao mesmo tempo inventor, árbitro, usuário, propagandista) é um caso-limite". (CHARTIER, A-M., 2002, p. 11).

Ao descrever qual era a organização adotada para um dia de aula, a professora Maria Therezinha mencionou a existência de uma *oração*:

> Fazia a Oração. No primeiro período, era português e matemática, depois o resto diversificava.
> Na aula de português tínhamos leitura três vezes por semana, e duas vezes por semana era gramática e redação. Na redação, às vezes eram duas partes: uma vez era carta, ou composição ou descrição; outra vez era ditado, mas sempre aproveitando os erros da primeira parte para eles treinarem. Então tinha que ser corrigida todos os dias, eu não vejo mais professores carregarem o material para a casa. Eu ia para a escola cedo, dava aula das 15h às 17h no [curso] preparatório. Eu nunca saía às 17h, sempre às 17h30, quase 18h. À noite eu vinha para a casa, fazia trabalho para fora, eu não fiz faculdade, mas me atualizei fazendo trabalhos para quem fazia faculdade. (CARVALHEIRO, 2013, acréscimos nossos).

A oração a que se refere a docente, não se tratava de algo ligado ao universo da religião, mas sim ao ritual cívico. A professora Silvia, colega de Maria Therezinha, ao expor como organizava as disciplinas durante o dia, também ressaltou que iniciava as aulas com essa exaltação à pátria:

> Cantávamos o hino, *primeiro tinha a oração à pátria*, eu não me lembro como era. Depois cantava e depois começava a aula com a língua pátria, naquele tempo se chamava de linguagem, depois dava matemática, e estudos sociais, que era história e geografia juntas. (MAXIMINO, 2013, grifos nossos).

Isso também pode ser aferido nas páginas do semanário de Maria Therezinha, referente ao ano de 1956, um dos poucos que restaram do período, em que se percebe que todas as aulas tinham início com frases que remetiam à grandeza da nação, ao protagonismo paulista, à importância do asseio etc. A seguir são reproduzidas, a título de exemplo, algumas frases utilizadas pela professora no início do ano letivo do 3º ano feminino:

> O aluno asseado é pelo mestre amado.
> O Estado de S. Paulo é o celeiro do Brasil.
> A velhice merece todo o nosso respeito e admiração.
> Ajude a Caixa Escolar.
> Ame a tua pátria, nunca terás outra.
> O bem se paga com o bem.
> O nome de índios foi dado por Colombo.
> S. Paulo distingue-se dos demais estados do Brasil pelo seu progresso.
> O banho diário é necessário ao corpo.
> Salve a nossa linda Bandeira.
> Orgulha-te de ser brasileiro.
> Estudando sempre estamos contribuindo para o progresso do Brasil.

> Só é feliz quem sabe obedecer.
> A pátria é uma continuação da família.
> (CARVALHEIRO, 1956).

A docente explicou ainda como organizava os conteúdos da disciplina, questionando-se porque a referida matéria não compõe mais os currículos das escolas:

> Nós tínhamos o caderno de educação moral e cívica, e então quando era 7 de setembro nós comemorávamos, estudávamos o que foi e suas consequências, tudo naquela semana, desde a frase que colocávamos na lousa, a redação, a leitura, a gente procurava encaminhar para essa data comemorativa. Mesmo porque no dia 7 de setembro o aluno era obrigado a ir à escola assistir à comemoração da data, e tinha a festinha. Hoje não tem nada disso. Mas por que acabou? Os tecnocratas que ficaram lá em cima só atrás de uma escrivaninha, nunca lidaram com uma criança. O que eles sabem? Eu acho que precisa muito de pedagogos, de orientação profissional, precisa muito de professores especializados em lidar com criança. É isso que está faltando no Brasil. (CARVALHEIRO, 2013).

A Prof.ª Maura que lecionou no mesmo período em que Maria Therezinha, rememorou e descreveu como se dava disciplina de Moral e Cívica, bem como os conteúdos abordados:

> Em Educação Moral eu dava tudo sobre o Brasil, a criança tinha que saber de cor todos os hinos. Na primeira série nem tanto, nós só ensinávamos o hino nacional, porque ainda estavam aprendendo a ler, mas na segunda série era obrigatório todos os hinos. Tinha o Hino do Trabalho, era difícil, possuía palavras difíceis; o Hino da Independência então, quase ninguém entende, nem o professor entende; e o Hino da República; o Hino Nacional; e o Hino da Bandeira. Era Educação Moral. A gente introduzia a representação da bandeira de cada cor, como usavam os brasões todos. Naquele tempo era obrigatório colocar a mão no peito quando se cantasse o Hino Nacional, então nós ensinávamos o porquê.
> A Educação Moral é tudo ligado ao país. Algumas regras de comportamento, como por exemplo, no dia das mães, obediência à mãe, no dia dos pais, obediência ao pai. A gente envolvia a criança nessa parte moral. (ESTRELA, 2013).

Juntamente com a formação moral, o Código de Educação de 1933 instituiu o Serviço de Educação Física com a finalidade de fazer com que essa disciplina fosse uma prática regular nas escolas primárias graduadas paulistas. Souza (2006) afirma que essa disciplina já existia desde a Primeira República, mas que a partir dos pressupostos da Escola Nova e com o projeto nacionalista de Vargas, as matérias com conteúdo moralizante, que remetessem ao mundo do trabalho e aos cuidados com o corpo "[...] eram vistas como meios de

revigoramento físico e disciplinarização de condutas, de disseminação de hábitos saudáveis e de transmissão de valores morais". (SOUZA, 2006, p. 272).

Todavia, apesar de existir a lei, as professoras das diversas escolas primárias graduadas paulistas não possuíam formação específica para lecionar a disciplina de educação física. A Prof.ª Silvia foi uma das poucas docentes que relatou exercer algum tipo de atividade física durante o período em que frequentou a Escola Normal[177]:

> No tempo em que nós éramos estudantes nós fomos para São Paulo e tinha um jogo, porque na época eu jogava vôlei, tomava parte nos campeonatos, ia para Itararé, para São Paulo, para Itapeva, para a redondeza. Foi em 1946, na época em que eu morava em Itapetininga. (MAXIMINO, 2013).

**Imagem 54: Silvia de Carvalho Maximino nas IV Olímpiadas Estudantinas (1946).**

Fonte: Arquivo pessoal da Prof.ª Silvia de Carvalho Maximino.

Na fala das docentes fica evidente o caráter de improviso com o qual a disciplina era tratada. Maria Therezinha, por exemplo, destacou a obrigatoriedade de se ministrar a disciplina: "Eu só achei fora de mão ter que lecionar educação física. Porque quando nós

[177] Na imagem que ilustra a fala da professora Silvia é interessante observar que todas as normalistas vestem saias longas para jogar vôlei, trajes visivelmente inadequados para uma prática esportiva, mas que atendiam à divisão de gênero que impunha quais roupas os homens e, principalmente, as mulheres deveriam utilizar.

estávamos no Kaikan[178], ainda era obrigatório que as professoras ministrassem educação física". (CARVALHEIRO, 2013).

No depoimento da Prof.ª Thereza, nota-se que na década de 1950 a educação física ainda era uma incumbência das docentes, denotando o risco que as crianças corriam por não estarem recebendo as instruções adequadas para a realização das atividades:

> Naquela época éramos nós mesmas que ministrávamos as aulas de ginástica. Soltávamos as crianças e elas ficavam correndo como loucas para jogar futebol. Uma vez, um menino bateu a cabeça no chão e ficou meio desacordado, e eu fiquei preocupada. Mas não aconteceu nada. (VIEIRA, 2013).

Como fica visível, a questão da falta de docentes habilitados era um impeditivo importante para o pleno desenvolvimento das atividades físicas nos grupos escolares. De acordo com Souza (2006, p. 274), "o maior problema era a falta de professores especializados. Poucos professores primários se interessavam pela atividade ou se sentiam capazes de orientá-la. Por isso, a matéria, quando ministrada, restringia-se a alguns poucos exercícios de ginástica e jogos".

Ademais, o fato de os grupos escolares ainda estarem presos à tradição de cumprir os programas, fazia muitas vezes com que a disciplina de educação física fosse secundarizada. Isto pode ser aferido nas palavras de Antônio Messias Szymanski, diretor do Grupo Escolar de Presidente Venceslau, que na reunião pedagógica realizada no dia 16 de outubro de 1937, recomendou às docentes: "diminuir o horário dos jogos, aproveitando assim para aulas necessárias". (LIVRO DE ATAS..., 1937, p. 37).

A partir desta recomendação do diretor do grupo é possível constatar que as inovações propostas pelos escolanovistas ainda estavam longe de ser uma realidade em todas as instituições escolares. A preocupação com o cumprimento dos programas e o direcionamento da maior parte do tempo para as disciplinas de língua portuguesa e matemática, presente no relato da maioria das docentes do extremo oeste paulista, denota que o formalismo e a tradição estavam arraigados na cultura escolar.

Neste sentido, vale lembrar a menção à concepção grega de omnilateralidade[179] que a professora Arthuzina fez na década de 1950:

---

[178] Kaikan é um termo japonês que pode ser traduzido como "clube". Neste caso, tratava-se de um prédio de madeira pertencente aos imigrantes japoneses e que abrigou as instalações do Grupo Escolar de Presidente Venceslau entre 1942 e 1957.

[179] De acordo com Ferreira Jr. e Bittar (2008, p. 645): "a realização do homem omnilateral depende da existência, em iguais condições, do tempo livre necessário para o pleno desenvolvimento das suas

> Se realizada fosse a "República" de Platão, aplicadas sertamente seriam nossas regras modernas, pois esse filósofo já as elaborara para educar os homens de sua cidade ideal — A educação para Platão, devia ser natural, expontânea, isenta de trabalhos penosos. Apreender devia constituir, como idealizamos em nossos dias: um prazer e não uma tortura. Sob a orientação de mestres competentes, a criança deveria apreciar a ginástica do espírito tanto como a do corpo. Pois, é bom notar, Platão, como os nossos educadores atuais, colocava a educação física em plano elevado, como repercussora certa na educação intelectual dos indivíduos. (D'INCAO, 1954, p. 2).

Observadora atenta da realidade social e professora de destaque no Grupo Escolar "Dr. Álvaro Coelho", Arthuzina de Oliveira D'Incao percebeu a tensão que existia entre o que se teorizava sobre a renovação pedagógica e o que a prática revelava. Deste modo, Arthuzina escreveu um artigo denominado "Porque não é possível aplicar as regras modernas na técnica atual do ensino", e o publicou no jornal "A Tribuna", na edição de 17/10/1954, no qual discute a dificuldade de se aplicar as recomendações da Escola Nova.

A docente se utiliza da obra "A República", de Platão, como fio condutor para realizar a sua análise. Primeiramente expõe o mito da caverna, afirmando que o filósofo pretendia "remodelar a terra de modo que se tornasse uma imagem mais perfeita do céu... Não o conseguiu, ficou meramente em sonho a sua "República"... e a expressão "platônico" restou como síntese de tudo o que é apenas sonhado, desejado, nunca realizado". (D'INCAO, 1954, p. 2). E, em seguida, D'Incao (1954, p. 2) faz uma comparação com as tentativas de renovação metodológicas: "As regras modernas de ensino estão para o nosso meio escolar como a 'República' desse admirado filósofo está para o nosso planeta de aspectos tão discordantes e onde o homem, este ser cheio de tanta potencialidade, curva-se às mesquinhas contingências".

A professora prossegue o texto apontando que uma das medidas sugeridas por Platão para que a educação integral fosse executada, era igualar o meio no qual as crianças nascem e

---

potencialidades físicas e mentais. Homero, Platão e Aristóteles, por exemplo, descreveram a importância do ócio produtivo no processo de materialização histórica do homem completo, isto é, da realização pedagógica das artes do falar e do fazer como manifestações das duas expressões fundamentais da cotidianidade do homem. Realização esta que, no contexto da sociedade escravista, se concretizava na preparação do corpo para a guerra e da retórica para a política. Contudo, com o fim da Antiguidade Clássica e a emergência do cristianismo, operou-se uma ruptura na concepção omnilateral de homem. Na saga religiosa do monoteísmo, o cristianismo negou relevância para a cultura do corpo, pois a carne era encarada como fonte inesgotável do pecado, notadamente o pecado fundado na sexualidade. Findava-se, assim, por longos séculos, a concepção harmoniosa de homem, ou seja, um homem plenamente desenvolvido do ponto de visto do corpo e da subjetividade". No campo da educação, a história elucida qual é a finalidade desta dicotomização: educação humanística, ensino superior e artes liberais para os filhos das elites; ensino elementar e instrução nas artes mecânicas para os filhos dos trabalhadores".

se desenvolvem. Na opinião da professora, esse era o primeiro obstáculo imposto para a aplicação das "modernas regras de ensino":

> Contamos, numa classe, com alunos oriundos dos meios os mais diversos não só do ponto de vista material como do ponto de vista moral. Para receber as luzes da instrução sentam-se, lado a lado, o bem nutrido filho do industrial capitalista e o famélico filho do miserável operário; o requintado filho de casal legalmente constituído e o já displicente filho de pai incógnito, cuidado, muitas vezes, à sombra dos prostíbulos; a criança fisicamente perfeita e a infeliz que possui algo a mais ou a menos. (D'INCAO, 1954, p. 2).

Porém, na concepção da docente o cerne da questão residia no fato de que a renovação do ensino preconizada pelo Estado não era fomentada pelo mesmo. Arthuzina cita uma frase de João Augusto de Toledo[180] no trecho abaixo para exemplificar que apesar de a teoria preconizar a flexibilização dos conteúdos e a preocupação com o desenvolvimento das crianças, a extensão do programa continuou aumentando, assim como a exigência de seu cumprimento.

> Mas não é somente a disparidade de berços das crianças confiadas a nossa orientação que se opõe a completa realização das regras modernas da educação. A própria maquina administrativa do ensino concorre para torna-las pura utopia — Vejamos:
> Repousando a escola nova, segundo um de nossos educadores, no seguinte: "Não há padrão de cultura a ser adquirido, há uma alma e um corpo que, no curso de seu desenvolvimento, devem sofrer, através de exercícios mentais e de treino físico, modificações que os façam mais resistentes, mais belos, mais úteis, mais felizes do que o seriam se abandonados a si próprios"; porque, então, somos presenteados com tão vastos programas? Porque dá-se tanta importância ao número de promoções do professor, fazendo com que a sua maioria veja no aglomerado de crianças que constituem a sua classe, porcentagens e não almas tenras a serem conduzidas para a formação de uma sociedade cada vez melhor? (D'INCAO, 1954, p. 2).

[180] "João Augusto de Toledo nasceu em Tietê, Estado de São Paulo, em 12 de maio de 1879 e faleceu em 21 de dezembro de 1941, na cidade de São Paulo; portanto, bem vividos os 72 anos.
Como outros assim chamados normalistas, entre os quais Sud Mennucci, Lourenço Filho, Leo Vaz, Tales de Andrade e João Toledo que pertencem às primeiras gerações de intelectuais, cujo trunfo inicial é o diploma de professor do ensino primário, obtido em escolas complementares ou em escolas normais paulistas, na época da Primeira República. [...] 1925-1927. É elevado à diretoria Geral do Ensino; nas conjunturas das revoluções de Outubro de 1930 e Constitucionalista de 1932, é nomeado Assistente Técnico do Ensino Normal, na administração de Lourenço Filho, e logo depois, novamente Diretor Geral do Ensino; por fim, em 1932, é nomeado Professor-Assistente da Cadeira de Prática de Ensino do Instituto Pedagógico, ex-Escola Normal da Praça.
Nessa fase da trajetória de vida, João Toledo sobressaira nas fileiras do magistério nacional como autor didático, sociólogo, historiador e psicólogo". (MONARCHA, 2011, passim).

Em seguida, Arthuzina critica o produtivismo ao qual as docentes estavam submetidas e finaliza o texto criticando também outros problemas para além da questão do cumprimento dos programas, que afetavam diretamente os grupos escolares da região da Alta Sorocabana, como a falta de materiais e de um prédio adequado (como foi exposto anteriormente no Capítulo 2):

> "Como prisioneiros acorrentados dessa caverna que é a vida", nós, professores, coagidos por humanos interesses pessoais, vemo-nos obrigados a olhar para a quantidade de nossa produção descurando-nos completamente da qualidade... Não temos tempo de deter-nos a estudar problemas íntimos de cada um de nossos alunos, nem de encher lacunas espirituais. Olhando para a vastidão do programa e para a importância da porcentagem de promoção, dedicamos quase que exclusivamente a encher superficial e atabalhoadamente as cabecinhas infantis com conhecimentos gerais, completamente esquecidos de que ensinar não visa apenas matéria, visa, sobretudo, espírito!
> Esses, a meu ver, os dois obstáculos capitais à completa realização das regras modernas na técnica educacional de nosso meio; obstáculos esses ante os quais já tão batidos: — falta de conforto dos prédios escolares, carência de material, variações atmosféricas desaparecem. (D'INCAO, 1954, p. 2).

Isto mostra a clareza que as docentes possuíam acerca do processo no qual estavam enredadas, e que a efetividade ou não dos novos métodos passava pelo cotidiano das salas de aula dos grupos escolares. A partir das palavras de Arthuzina pode-se notar como na década de 1950, os pressupostos escolanovistas ainda ecoavam fazendo parte do discurso das profissionais da educação[181], e como também estava presente a noção de que a tradição conteudista permanecia.

> A orientação e o conteúdo do ensino não diferem muito, nos vários Estados, imperando, em geral, a mesma rotina e tradição, embora naturalmente sejam mais graves as deficiências encontradas nas zonas mais atrasadas. As matérias são, via de regra, lecionadas de modo formal, num verbalismo cansativo e numa abstração inacessíveis à criança. Sua atividade e seus interesses são completamente esquecidos, importando apenas o cumprimento dos programas, rigidamente encarados.
> Segundo dados do trabalho realizado sob a direção do Professor J. Roberto Moreira, citado há pouco, 70% do tempo disponível são gastos no primeiro e

[181] É válido mencionar que nessa época, em meio às discussões em torno da Lei de Diretrizes e Bases (Lei 4.024/61), existia o grupo dos Pioneiros da Educação Nova. De acordo José L. Sanfelice (2007), muitos desses intelectuais que assinaram o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, em 1932, continuaram atuando no cenário nacional, ora envolvidos na política, ora afastados, mas permaneceram firmes em sua luta pela educação. A esse grupo de 1932 somaram-se outros nomes em evidência no cenário nacional, representando várias matizes de pensamento: comunistas, liberais, progressistas, socialistas, nacionalistas. (BEDIN, 2011). O Manifesto de 1959, intitulado *Mais uma vez Convocados: Manifesto ao povo e ao governo*, possui 160 signatários e se caracteriza por ser um documento composto tanto por continuidades quanto por descontinuidades em relação ao que foi exposto 27 anos antes, no Manifesto de 1932.

> no segundo ano primário, com o ensino da leitura, da escrita e do cálculo. No terceiro ano esta porcentagem baixa para 55% e no último para 40%. Verificamos, por estas cifras, que a escola primária brasileira não tem nenhum objetivo formador, canalizando todos os seus esforços num único fim, o de ensinar as técnicas elementares. (WEREBE, 1963, p. 87).

Essa assertiva de Werebe refere-se a estudos procedidos no final da década de 1950 e no início da década de 1960, mas também refletiam as reiteradas tentativas de reformar a educação escolarizada. O período em que Vargas governou o país, produziu, como anteriormente discutido, muitas dessas tentativas de reordenação da educação, mesmo no momento de recrudescimento de sua ditadura, refletindo-se também no interstício em que deixou o poder[182].

Por exemplo, a reforma do ensino primário promovida pelo decreto nº 8.529, de 1946, foi feita depois do governo de Vargas. De acordo com Romanelli (1987), até a promulgação desse decreto, nada se tinha relativo a iniciativas do Governo Central concernentes ao ensino primário, uma herança dos tempos coloniais. Deste modo, cada Estado legislava e organizava as suas escolas primárias causando uma desorganização no sistema, já que cada Estado criava as suas próprias reformas e as abandonava de acordo com a sua política.

Essa reforma, por fazer parte de um novo momento político, no qual o Estado acabava de sair de uma ditadura, voltou a sentir as influências do escolanovismo ao instituir a gratuidade, a obrigatoriedade e a descentralização. Mas apesar dessa legislação ser bem estruturada e coerente quanto às proposições e objetivos, ela não era suficiente para alterar a realidade. Outras condições eram necessárias ao mesmo tempo em que essa Lei vigorava, como, por exemplo, a formação do professorado que ainda era incipiente.

A legislação teve enfim pouca influência na modificação da realidade, restando somente "[...] o espírito da lei que, revelando preocupações mais democráticas e princípios mais afins com os definidos pelo Movimento Renovador, demonstrou que, afinal, o contexto político tem algo a ver com a legislação escolar". (ROMANELLI, 1987, p. 163).

Esse turbilhão de mudanças na vida política do país e, consequentemente, nas prescrições oficiais acerca da educação tomava de assalto os/as profissionais que atuavam na docência. Tendo saído há pouco tempo da Primeira República, com toda a carga simbólica que este regime atribuiu à educação, as/os professoras/es adentravam em um novo (e

[182] Logo no início do governo Dutra é aprovada a Constituição de 1946, que, visando controlar a insatisfação de grupos políticos que se sentiam prejudicados, adotou um caráter liberal e democrático. Nesse sentido, é notável a proximidade com os princípios que nortearam a Constituição de 1934 e uma grande distância do autoritarismo da Constituição de 1937. No que concerne ao campo educacional, a nova Constituição retoma a inspiração ideológica que os Pioneiros da Educação Nova haviam previsto na Constituição de 1934, na medida em que trazia novamente para o Estado a reponsabilidade pela Educação.

conturbado) regime político, marcado por alterações constantes no que tange à orientação que a educação deveria ter. Deste modo, diante de tanta pressão por renovação pelos órgãos superiores, mas acreditando que o modelo tradicional de ensino tinha também a sua eficácia, a posição adotada pelo professorado paulista era a de admitir a coexistência dos dois modelos nos grupos escolares.

> A opção pelo meio termo conciliava o passado glorioso com as promessas da modernização do presente. De forma diferente de outros renovadores, buscavam edificar o novo sobre os pilares da tradição. A incorporação das ideias escolanovistas nas escolas do Estado dera-se por meio de práticas educativas e práticas discursivas. Possivelmente não havia entre o professorado quem desconhecesse as diretrizes da renovação didática. No entanto ela era absorvida de diferentes maneiras, especialmente pelas práticas menos conflitantes com a estrutura da organização da escola primária. (SOUZA, 2006, p. 179).

Assim, como exposto, mesmo tendo sido prescrita oficialmente a necessidade de se flexibilizar os programas escolares, atendendo às premissas da Escola Nova, os/as professores/as continuaram preocupados/as com os conteúdos e com o cumprimento rígido dos programas.

O que se percebia nos grupos escolares era a continuação das práticas que predominaram durante toda a Primeira República. Não seria fácil apagar toda a construção ideológica que foi cuidadosamente planejada nos áureos tempos em que o modelo escolar paulista era referência para todo o país. Somada a todas as mudanças metodológicas, no bojo das Reformas existia ainda a prescrição de se alterar a dinâmica espacial de um local que fora planejado para os objetivos de uma escola tradicional, tarefa árdua que se impunha aos delegados e inspetores de ensino.

Por fim, é notável que apesar de todo o esforço dos órgãos oficiais de educação do Estado de São Paulo em se implementar as inovações escolanovistas, essa profunda renovação não se deu imediatamente. Isso pode ser verificado nos relatos das docentes dos grupos escolares de Presidente Bernardes e de Presidente Venceslau, no trabalho com as diversas disciplinas que compunham o currículo da escola primária que foi marcado pela tensão entre as tentativas de implementação de um novo método (com a intensa fiscalização estatal) e a exigência do cumprimento criterioso de um vasto programa, fazendo com que as professoras tivessem que mobilizar seus os seus conhecimentos e um *savoir faire* para lidar com essa transição entre o antigo e o novo.

As mudanças não ocorriam ao mesmo tempo em todas as instituições escolares, o que se nota é muito mais um traço de descontinuidade com tentativas isoladas de algumas/alguns profissionais e de alguns grupos escolares, práticas estas que nem sempre resistiram por muito tempo.

## 5.3. Síntese analítica

É possível perceber que as professoras tiveram um importante trabalho na construção da cultura escolar nas cidades de Presidente Bernardes e de Presidente Venceslau. Isto não se deu sem dificuldades, mas essas docentes conseguiram trabalhar entre o rígido controle burocrático que lhes era imposto e a liberdade que possuíam dentro da sala de aula.

Os relatos das docentes se mostraram marcados pela satisfação com a profissão. Mesmo com todas as dificuldades apresentadas pela estrutura física deficitária na qual essas professoras atuaram, a perspectiva de ver que o seu trabalho frutificou e que as crianças conseguiram atingir os resultados esperados, as estimulava a seguir no magistério.

Um exemplo pode ser encontrado nas palavras de Maria A. L. de Olyveira, que relatou o que mais lhe animava na profissão:

> Eu lecionei quase trinta anos. Um ano na segunda série, um ano no terceiro, fui professora do primário. Eu alfabetizei por trinta anos! A minha alegria foi essa.
> [...]
> Mas eu gostava de lecionar. Sabe o que me deixava realizada? Era chegar no fim do ano e a criança estar lendo. Você pegava ela naquele traço assim, começava assim nos exercícios (fazendo garatujas no papel que estava em sua frente) e depois ia [aprendendo] devagar. (OLYVEIRA, 2013, acréscimos nossos).

A docente afirmou que desde criança queria ser professora, e que por isso se sentia satisfeita com a escolha que havia realizado. Outro ponto a ser destacado da fala da docente é a questão da valorização de seu trabalho que era percebida pelo salário recebido, pois, de acordo com Maria A. L. de Olyveira, "Naquela época nós ganhávamos perto do que ganhava um promotor [de justiça]. Perto, não era igual, mas era bem perto". (OLYVEIRA, 2013, acréscimos nossos). A professora ainda enfatizou que o salário não deve ser o motivo para seguir uma carreira profissional: "[...] eu gostava de dar aulas, de lecionar mesmo. Desde pequena eu queria ser "fessora" e fui ser "fessora"! É isso que eu falo, tem que fazer o que

você gosta. Não adianta fazer uma profissão que você não gosta só porque dá dinheiro, tem gente que faz isso". (OLYVEIRA, 2013).

Assim, mesmo vivendo as dificuldades de ministrar aulas em locais cuja estrutura ainda estava em desenvolvimento (em grande medida, por meio do próprio trabalho docente), essas mulheres, ao mesmo tempo em que construíam as suas carreiras, contribuíam de forma relevante para a formação da cultura escolar do extremo oeste paulista.

# CAPÍTULO 6
# RELACIONAMENTOS, ESTRATÉGIAS E LUTAS

Neste capítulo, buscou-se exibir como se deram as relações entre os indivíduos que atuavam diretamente no cotidiano dos grupos escolares (docentes, diretores e discentes) e também com as famílias das crianças.

Aborda-se, outrossim, as estratégias que as docentes se utilizaram para contornar as dificuldades que a faina diária apresentava, especialmente aquelas relacionadas aos desafios impostos à prática de sua profissão no contexto do extremo oeste paulista.

A última parte se refere às lutas travadas pelas docentes seja individualmente, na conjuntura local, ou mesmo coletivamente, engajando-se em movimentos que reivindicavam melhorias nas condições de trabalhos das/dos professoras/es no âmbito estadual.

## 6.1. Relacionamentos interpessoais

Tão importante quanto o trabalho individual das professoras nas disciplinas eram as relações que estabeleciam entre si, com a direção e com as famílias. Um ambiente favorável, poderia ser preponderante para determinar o modo pelo qual as atividades das docentes seriam desempenhadas, influindo, por conseguinte, na cultura escolar das escolas primárias graduadas.

Na década de 1930, as autoridades da educação do Estado de São Paulo possuíam o entendimento de que o grande animador das relações no cotidiano do grupo escolar deveria ser o diretor. As recomendações indicavam que esse profissional deveria possuir, além de um vasto conhecimento pedagógico, uma postura que extrapolasse a esfera burocrática, de modo que conseguisse dialogar com o corpo docente, sendo o intermediador nos conflitos diários

Almeida Júnior reproduziu no Anuário do Ensino do Estado de São Paulo, referente ao ano de 1935, um trecho das Lições de Didática, de Lombardo-Radice, no qual é discutida as funções de um diretor escolar:

> O director de uma escola, se é verdadeiramente aquelle órgão vivo da *unidade do espirito educador*, que consideramos necessário, e não um burocrata que limite suas atividades aos registros, ás papeletas, notas, inventários, protocollos, material escolar e mil coisas semelhantes, — que têm, contudo, um enorme valor, sempre que não sejam a *unica* occupação sua, a qual se converterá, então, em algo de extranho á alma da escola, — tem uma missão para cujo cumprimento se necessita a mesma capacidade

> creadora que para ser professor. Conhecer os professores e conquistar seu espirito para poder, com affectuosa confiança, estimulal-os e corrigil-os; ser para elles o pae, de quem esperem apoio e protecção nas dolorosas difficuldades que offerece a missão educativa; o mestre cujo elogio discreto mas sincero significa a consagração de uma fatigante victoria; intervir nos conflictos inevitáveis entre o professor e a família, para fazer triumphar o ponto de vista da escola, que o professor defende com juizo imparcial; moderar o ardor punitivo ou o ardor doutrinario dos professores que perdem o contacto espiritual com as creanças; apagar dissidencias latentes ou patentes entre os professores; [...] visitar as classes, não para uma inspeção extrema sobre o aspecto regulamentar do desenvolvimento do programma, entendido como *quantidade*, mas para conhecer mais a fundo a alma dos seus professores e não perder nunca de vista os alumnos, primeiros e últimos inspiradores de seu trabalho; fazer com qua a escola appareça ao publico como um todo completo e organico, para que seja, na consciencia de todos, um exemplo de governo ilustrado; [...]. (LOMBARDO-RADICE apud SÃO PAULO, 1936, p. 175).

Neste sentido, os professores que ocupavam a direção dos grupos escolares procuravam atender ao rol de exigências que o seu cargo requisitava, o que fazia deles uma figura central tanto na mediação dos conflitos, quanto na ordenação de toda a vida escolar.

As entrevistas revelaram alguns aspectos dessa relação entre os diretores, as docentes, e as/os discentes. Como se pode verificar nos depoimentos das professoras de Presidente Venceslau, um dos diretores mais citados foi Adamastor de Carvalho. Os relatos invariavelmente remetem à severidade e a retidão com que o diretor conduziu o Grupo Escolar de Presidente Venceslau: “O Sr. Adamastor foi o diretor nos dois anos que trabalhei aqui. Era muito bom, enérgico. Naquele tempo a gente fazia fila para entrar, ele comandava todas as filas, cantava o Hino Nacional para entrar todos os dias. Não tinha jeito, ele acompanhava”. (ARAÚJO, 2013).

**Imagem 55: Adamastor de Carvalho.**

Fonte: Acervo da EMEF "Dr. Álvaro Coelho".

A professora Arthuzina descreveu o diretor: "De físico pequeno era, no entanto, de uma atividade tamanha. Podemos considera-lo o dinamizador do ensino em nosso município que, naquele tempo, abrangia Caiuá, Presidente Epitácio, Marabá Paulista, Teodoro Sampaio e por aí além". (D'INCAO, 1982, p. 68). A docente indicou ainda como o diretor lidava com as dificuldades que se apresentavam ao cumprimento de uma tarefa:

> Necessário se torna, nesta altura, citar o carinho, com que, malgrado a deficiência de nossas instalações (nem cobertura para os nossos recreios tínhamos!) eram comemoradas nossas datas cívicas. Haja visto nossos desfiles do Dia do Município e Sete de Setembro! — Não adiantava alegarmos, em reunião previamente realizada, a pouca idade das crianças, a falta de uniformes, o calor. As ruas arenosas; apenas dois quarteirões da Avenida Pedro II eram calçados. Adamastor de Carvalho (justo é citar seu nome!) era irredutível. — Que nos esforçássemos ao máximo para uniformizar, calçar os alunos. Não o conseguindo, porém, desfilariam sem uniforme, descalços. Nenhum seria dispensado. E para forçar a presença exigia a chamada feita antes da formação dos alunos. Assim o fazíamos. (D'INCAO, 1982, p. 69).

O trecho ilustra a relação entre as docentes do grupo escolar e o diretor. Em um momento em que se percebia que a absoluta falta de estrutura poderia prejudicar o desfile cívico, as professoras procuravam convencer o diretor do sofrimento que seria imputado às

crianças. Mas Adamastor de Carvalho colocava o seu patriotismo e a necessidade de cumprir com esse itinerário simbólico, acima de tudo, promovendo os festejos da maneira que fosse possível.

A professora Arthuzina exibe ainda sua apropriação acerca dos desfiles e da rigidez com a qual o diretor os conduzia:

> Muitos anos passados, vivendo a época atual em que se organizam passeatas, desfiles pró as mais diversificadas conquistas, nenhuma das que tenho notícias, me parece mais expressiva em suas reivindicações que a das mil e seiscentas crianças (se não mais!) desfilando, quando não andando tropegamente, por nossas arenosas ruas, sob o Sol que todos conhecemos. Grande número sem uniforme, descalças, ao tremular das bandeiras (pois sempre as tivemos muitas!), uma ou outra alegoria, rufar de tambores e ele, Adamastor de Carvalho, liderando-as. E compreendo o mestre-diretor. Aqueles desfiles eram a sua única força. Sua maneira de tocar a sensibilidade de nossos homens públicos para a construção de um prédio digno de todos aqueles brasileirinhos. (D'INCAO, 1982, p. 69-70).

A professora conseguiu perceber uma intencionalidade na ação promovida pelo diretor. Isto é, trabalhando com as representações então dominantes acerca do valor da educação para o engrandecimento da pátria, o diretor, segundo Arthuzina D'Incao, procurava utilizar o desfile como uma forma de comover as diversas autoridades presentes que poderiam ver a quantidade de crianças que eram atendidas em meio a uma condição precária.

Arthuzina identifica, em seguida, o êxito no empenho do diretor: "Finalmente a 14 de abril de 1954 (se bem me lembro![183]), antes autoridades, professores, alunos, curiosos, foram inauguradas as novas instalações do prédio que conserva, até hoje, o nome do realizador de nossa cidade: — Dr. Álvaro Coelho". (D'INCAO, 1982, p. 70).

Este relato da docente foi publicado primeiramente no jornal "O Município", no ano de 1975, e depois foi revisto e ampliado para compor o seu livro intitulado "Fragmentos", no ano de 1982. Em agradecimento pela menção feita a seu nome nesta obra, Adamastor de Carvalho redigiu uma carta para Arthuzina D'Incao, na qual rememora a sua passagem pelo grupo, recordando-se, ainda, das escolas que instalou "até o bairro Campinal, até Teodoro Sampaio, até Vila Planalto, Santa Rita do Pontal, da Fazenda Três Irmãos e da 1ª escola de Rosana, distante então 220 Km da sede do município [...]" (CARVALHO, 1982).

[183] É interessante observar que a professora alerta que a sua memória em relação à data de inauguração do prédio definitivo do Grupo Escolar "Dr. Álvaro Coelho" poderia estar equivocada. De fato, o aviso de Arthuzina é válido, isto porque a inauguração do edifício se deu no ano de 1957.

Em uma breve biografia elaborada pela família de Adamastor de Carvalho, consta que ele escreveu uma carta a alguns amigos, por ocasião de sua aposentadoria, no ano de 1971, em que enfatiza:

> "tenho a certeza da gratidão de toda criança pobre que conseguiu matrícula, em mais uma escola pública: dos humildes serventes e porteiros que foram sempre meus amigos; de todos os professores injustiçados que sempre procurei defender".
> "O que mais me enche o coração de alegria foram as campanhas em prol da criança desamparada... ao construir salas de aula na reserva do Pontal do Paranapanema e Ilhas do Rio Paraná; salas de pau a pique, chão de terra batida, telhado de sapé nos rincões do Estado". (CARVALHO, 1971 apud CARVALHO, 1985).

Com isso, é possível depreender dos trechos das cartas escritas pelo antigo diretor que de fato ele se preocupava com a implantação de escolas que pudessem atender satisfatoriamente às/aos docentes e às/aos discentes. As missivas fornecem, outrossim, indícios de que a hipótese da professora Arthuzina acerca da intencionalidade de Adamastor de Carvalho ao se utilizar dos desfiles para sensibilizar as lideranças políticas, possuía fundamento.

A professora Silvia, irmã de Adamastor, descreveu um pouco de sua trajetória. Primeiramente rememorou a sua participação na Revolução Constitucionalista de 1932:

> Ele era patriota ao extremo. Ele serviu na Revolução de 1932, como voluntário. Tinha um capacete dele com um furo de tiro. Ele era patriota demais. Ele escrevia para a minha mãe dizendo que estava tudo bem, que estava ótimo (Risos). Mas ele era patriota e como professor ele cantava junto com os alunos, e tinha uma voz estridente.
> Ele era enérgico, mas era justo. (MAXIMINO, 2013).

Em seguida a docente falou sobre os cargos que Adamastor ocupou durante a sua carreira no magistério: "Ele foi professor em outros lugares como Maracaí/SP e depois veio para cá como diretor. Ele substituiu na inspetoria também, mas pouco tempo, naquele tempo isso era algo político, e ele não era político, então ficava para trás. Não era 'puxa saco' (Risos)". (MAXIMINO, 2013).

A Prof.ª Maura também relembrou da época em que lecionava nos sítios e a vigilância constante de Adamastor: "Ele era severo, bem bravo! Na reunião!? Eram quatro horas de reunião! Ele sabia tudo, a professora de tal sítio faltou tal dia. Os homens dos sítios vinham contar, dedavam tudo. (Risos)". (ESTRELA, 2013).

A docente exemplificou, outrossim, o excesso de rigor do diretor, ao mencionar que as professoras não podiam nem sequer ministrar as suas aulas sentadas:

> Ele era muito exigente! Ele foi muito bom! Muito carinhoso com as professoras, mas exigia demais. Você pensa que a gente podia sentar? Não! Dar aula sentada? Só de pé! Se ele pegasse uma professora sentada, chamava a atenção na hora, na frente dos alunos.
> [...]
> Ele era muito exigente, mas eu acho que ele ensinou a disciplina para as pessoas. Nós dávamos aulas só de pé, na lousa e andando, andando, andando... Não podia dar uma nota no caderno na classe, era proibido! Tinham os cadernos das crianças e a gente levava para casa aquele monte, quarenta, cinquenta cadernos, a gente levava no braço, não existia carro. As crianças sempre vinham com a gente e ajudavam, uma pegava um pouquinho, a outra pegava mais um pouco e íamos. Mas trazia para corrigir em casa.
> Ele olhava, ele queria saber, porque que a senhora riscou isso aqui. Tínhamos que fazer a correção embaixo para que a criança pudesse corrigir. Era ele quem marcava as provas também, as provas muitas vezes vinham da Diretoria [de Ensino], depois mais tarde, quando ele foi embora, foram amaciando um pouco. Ele foi para São Paulo porque os filhos estavam lá, então o casal se mudou. E morreu lá. A irmã dele é viva, só que ela não está andando muito bem. Ela mesmo achava o irmão muito exigente. Nós lecionamos juntas. (ESTRELA, 2013).

A postura adotada pelo diretor também ficou gravada na memória dos/das educandos/as. Erbella (2006), transcreve um trecho do jornal "O Liberal", do ano de 1982, no qual encontra-se uma carta enviada por José Nivaldo Cunha, egresso do grupo escolar, homenageando o diretor Adamastor de Carvalho:

> Foi então que voltei ao passado, nos meus primeiros passos escolares, do varandão de madeira do antigo grupo escolar, hoje a AREA, e me lembrei de uma pessoa de estatura mediana, sempre com o seu terno impecável, majestoso, enérgico, mas muito compreensivo e amigo; ele era o diretor da escola, mas toda manhã estava ele no alto do varandão, e nós todos sem exceção – do mais novo aluno do primeiro ano, ao mais velho professor e serventes, dona Francisca, seu João, o velho Pio, apontador de lápis, e nós todos ali em forma, perfilados, sobre (sic) seu comando, com a mão direita sobre o peito, cantávamos todos os hinos; um dia o hino nacional brasileiro, outro dia o hino à bandeira, o hino da independência, canção do soldado, até canções como 'meu barquinho, papagaio louro, etc'. A gente entrava para a classe, já com espírito patriótico e cívico; qualquer criança que já estivesse na escola sabia cantar todos os hinos representativos da Pátria, era normal até a gente encontrar grupinhos de crianças cantando os hinos que aprendera na escola... Hoje, ele descansa em paz, no mausoléu do infinito como soldado do Senhor, com seu espírito patriótico, a mão direita no peito como que ainda cantando o hino nacional brasileiro. Ao mestre dos mestres: Adamastor de Carvalho. (CUNHA, 1982 apud ERBELLA, 2006, p. 239-240).

Na correspondência enviada à Prof.ª Arthuzina, Adamastor também fez menção aos/às educandos/as. O diretor exibe em seu texto as suas memórias das cerimônias de formatura: "Lembro-me perfeitamente das festas de formatura do 4º ano, que nós desejávamos fosse o dia mais feliz do aluno que se despedia, e entre elas, uma em que entreguei o diploma a minha filha Eli e ao menino Inocêncio Erbella, que se tornou líder inconteste da cidade". (CARVALHO, 1982). Adamastor também exibe com orgulho os frutos de seu trabalho docente, ao elencar os profissionais que ajudou a formar em sua trajetória no magistério:

> Constantemente me deparo com ex-alunos que reconhecem, hoje oficiais de Polícia Militar ou elementos do exército Nacional, professores, advogados, engenheiros, médicos, e um dos atuais juízes de direito de São Bernardo do Campo, que relembram fatos passados em Maracaí, Mogi-Guaçu, Campos Novos Paulista, Apiaí, Echaporã e Presidente Venceslau, cidade esta que ficou profundamente gravada em meu coração e da qual me orgulho ter pertencido no período de março de 1945 a 31 de dezembro de 1957. (CARVALHO, 1982).

Em Presidente Bernardes, Terezinha S. Tanus revelou que a direção da escola estava aberta à participação dos pais. A discente recordou a ocasião em que seu pai necessitou ir ao grupo:

> Agora você poderia perguntar algo que queria saber na diretoria. Meu pai foi, certa vez, falar com o diretor da escola sobre meu irmão, porque aconteceu uma briga e meu irmão apanhou e meu pai ficou com raiva (Risos). Foi falar com o diretor (Risos). Eles aceitavam, davam conselhos, chamavam os moleques e muitos ficavam de castigo. Mas o castigo era ficar ali na sala, não era bater nem nada. Perdia a aula. (TANUS, 2013).

Terezinha afirmou ainda que seu pai a obrigou a abandonar os estudos. De acordo com o relato da discente, a professora Apparecida Alvarenga ainda procurou ajudá-la, mas o Sr. José Strazzer, pai de Terezinha, não permitiu que ela prosseguisse os estudos no Ginásio. "Ela que falou para o meu pai que era uma pena eu parar de estudar, porque eu era muito aplicada. Mas fazer o que? O meu pai era daqueles antigos, né? (Risos)". (TANUS, 2013). Essa proibição se dava em função de não haver Ginásio em Presidente Bernardes naquela época, o que obrigaria a educanda a se deslocar para Presidente Prudente diariamente.

> Depois eu saí do grupo escolar tirei aquele diplominha do quarto ano, mas o meu pai naquele tempo não deixou eu continuar estudando porque ele falou que viajava muito até Presidente Prudente, aqui não tinha Ginásio, então eu

> teria que estudar em Prudente, e aí ele falou: "Não vou deixar porque eu vejo as meninas que vão e é muita folia, muito não sei o que e você não vai". E eu disse: "Ah, pai! Mas eu quero tanto estudar!".
> Eu era louca para estudar. Aí ele falou: "Mas você não vai". E eu disse: "Ah, pai, mas o que é que eu vou fazer agora?".
> Eu tinha 12 anos e ele falou: "Eu vou por você para aprender música, bordado, tudo o que uma mulher pode aprender de bonito". (TANUS, 2013).

Na verdade, a distância que separava Presidente Prudente de Presidente Bernardes era apenas um dos elementos da questão – e nem era o mais importante, haja vista que se trata apenas de 25 quilômetros. A discussão aqui passa muito mais pela formação da família nuclear no Brasil e pela noção de que os homens cuidavam de sua família, especialmente das mulheres, como se fossem uma propriedade. Como já mencionado no Capítulo 3, o próprio Código Civil de 1916 imputava ao homem a responsabilidade por determinar onde sua esposa e filhas/os deveriam residir, sendo assim, o Sr. José encontrava respaldo não somente nas representações vigentes sobre as mulheres, mas também na esfera legal.

Contudo, mesmo tendo que desistir de prosseguir os estudos, Terezinha não se mostrou ressentida com o seu pai. Setenta e três anos separam o ocorrido da data em que Terezinha foi entrevistada, e nesse *gap* de temporalidade (PESAVENTO, 2012) ela passou por diversas experiências, criou a sua própria família, entrou em contato com vários indivíduos e distintas perspectivas, fazendo com que ao narrar este episódio, concluísse: "Então meu pai achou que se eu aprendesse aquilo tudo, seria bom para mim. (Risos)". (TANUS, 2013).

Não obstante ter sido impedida de prosseguir com a sua escolaridade, a discente exibiu uma concepção positiva de sua passagem pelo grupo escolar:

> Eu sempre gostei da escola e gostava das professoras[184], só de uma que não, porque ela era muito brava. Mas ela ficou pouco tempo e logo foi embora. Não é que ela não ensinasse, é que nós estávamos acostumadas com uma professora mais mansa. Porque essa D. Lucila, do primeiro ano, era um amor. Ela era preta e era muito boazinha.
> Meu pai disse para mim: "Já que você gosta tanto, dê um retratinho seu para ela levar". Ela não deve estar viva.

[184] Não somente as educandas como também a sociedade nutria uma elevada consideração em relação às docentes. Isto se dava em função das representações que circulavam na sociedade acerca da importância do trabalho que era executado por essas profissionais e, no caso do extremo oeste do Estado de São Paulo, havia ainda a questão de as professoras representarem a modernidade, uma vez que eram provenientes de cidades mais antigas, portanto, desenvolvidas e estruturadas: "Minha professora parecia que era coisa de outro mundo. Eram todas de outras cidades. A família dessa minha professora Aparecida veio de Limeira/SP e era uma família bem grande. Acho que eram duas mulheres professoras e um moço professor. Eram três professores na casa. E essa Gláucia que se sentava comigo, ela era mocinha que nem eu". (TANUS, 2013).

Eu gostava muito da escola. (TANUS, 2013).

Outro exemplo do relacionamento entre as docentes e as famílias dos/das discentes pode ser encontrado no depoimento de Zelmo Denari. O egresso relatou em seu livro "Recordações de minha aldeia... e outros sítios" que, dentre as muitas professoras que teve em sua trajetória, existiu uma pela qual ele nutriu um sentimento especial: "A professora que amei chamava-se Iraci. Não sei porque a amei... Talvez, pelo fato de ser tão doce e carinhosa". (DENARI, 2009, p. 13). A docente em questão chamava-se Iracy Fernandes da Silva e Zelmo acreditava que ela tinha um apreço por ele em função da posição política que seu pai ocupava: "A D. Iracy gostava muito de mim porque meu pai era uma figura importante na cidade. Então as professoras gostavam. Eu levava a bolsa para ela. A D. Iraci era mais próxima. Um dia ela convidou a minha mãe para assistir a uma aula na classe". (DENARI, 2013).

No ano de 1943, a mãe de Zelmo fora convidada a participar de uma festividade cívica que seria comemorada em sala de aula. Na ocasião, a docente organizou uma competição entre os/as educandos/as, na qual o egresso sentiu que foi favorecido:

> Antes de cortar o bolo, organizou uma competição de pesca entre os alunos. Os peixes eram recortados em papelão e introduzidos num recipiente contendo areia. Um orifício no olho do peixe permitia a passagem do anzol. Os peixes continham pensamentos ou frases curtas que deveriam ser lidas pelos alunos, após a pesca bem-sucedida. Entre os dois competidores, sagrava-se vencedor aquele que, mais rapidamente, conseguisse pescar e ler a mensagem nele contida.
> Enquanto aguardava a minha chamada fiquei surpreso quando me dei conta que Dona Iraci – para não desapontar minha mãe, suponho – reservara-me, como desafiante, a coleguinha mais tímida e menos ágil da classe. Sagrei-me vencedor da competição, para a tristeza e desencanto de minha colega.
> O divertido episódio deixou gravado na lembrança, minha primeira lição de vida: as pessoas que nos querem bem costumam enfeitar nossos caminhos, facilitando o difícil ofício de viver. (DENARI, 2009, p. 13-14).

Afora a percepção que Zelmo teve de que a sua participação no jogo foi facilitada, o seu relato também mostra como as festas eram utilizadas de forma estratégica pelas docentes. Com esta atividade nota-se o caráter pedagogizante que até mesmo as brincadeiras assumiam no contexto escolar. Isto porque a docente se aproveitou de uma data cívica para testar a habilidade de leitura que as crianças possuíam por meio de uma competição, o que requeria que os/as discentes tivessem estudado para poder participar, além de trabalhar os conteúdos de moral e civismo.

O último contato que Zelmo teve com a docente foi no início do ano de 1944. De acordo com os Mapas do Grupo Escolar de Presidente Bernardes, a Prof.ª Iracy foi removida em março de 1944 para a cidade de Pompéia/SP. Zelmo rememorou em sua obra que a docente passou em sua casa para se despedir e que sentiu pena dela, quando soube a cidade para onde iria partir:

> Dona Iraci foi minha preceptora durante dois anos consecutivos e sempre a amei. Um belo dia passou por minha casa para se despedir. Disse à minha mãe que tinha sido removida para a cidade de Pompeia. Deu-me um carinhoso abraço e um prolongado beijo na face. Recendia um suave perfume de jasmim.
> Fiquei muito triste, pois estava em cartaz, à época, o filme "Os últimos dias de Pompeia" e fiquei imaginando o que poderia acontecer com Dona Iraci numa cidade perdida e cheia de vícios, pior ainda, ameaçada pelas lavas de um vulcão. Temi nunca mais revê-la, o que de fato aconteceu. Ela parecia chorar e eu fazia o mesmo, abraçado à minha mãe. (DENARI, 2009, p. 16).

Com isso, fica evidente que o tratamento que a docente dispensava ao educando, foi significativo em sua vida escolar. Esse cuidado com que a Prof.ª Iracy dedicou o seu trabalho, seja para agradar as autoridades locais, seja de forma espontânea, marcou a tanto a infância de Zelmo que mesmo tendo se passado setenta anos, ele ainda se recorda dos momentos em que estudou no grupo escolar, considerando-se especial e acreditando, outrossim, na reciprocidade deste sentimento: "Eu levava a bolsa dela e ela achava uma glória". (DENARI, 2013).

Muito embora o relato de Zelmo indique uma aproximação entre discentes e docentes, nem sempre esse contato era possível. Maria de Nazareth, que também lecionou para a turma de Zelmo, indicou em seu depoimento que as necessidades do cotidiano não permitiam muitas vezes que os vínculos entre educandos/as e professoras/es se estreitassem. Assim, questionada se existia algum tipo de relação com as crianças fora do período de aulas, Maria de Nazareth respondeu: "Não porque a gente ia dar aula e depois tinha que ir embora para a casa, tínhamos as obrigações com os filhos. Já era meio corrida a vida. Não tinha muito contato com os alunos". (GONÇALVES, 2013).

Thereza relatou que, a partir da década de 1950 passou a existir um certo afastamento entre o diretor e os/as educandos/as, além de um acirramento nas relações entre as professoras. Segundo a docente, no Grupo Escolar "Alfredo Westin Junior" "[...] os diretores não estavam mais querendo receber os alunos indisciplinados, falavam que era para nós resolvermos, falavam que era para as professoras movimentarem melhor a aula para que eles se interessassem mais". (VIEIRA, 2013). Deste modo, nota-se uma mudança na postura dos diretores que passavam a se importar mais com as questões relativas a administração das

escolas primárias graduadas. Inclusive, de acordo com Thereza, naquela época o/a bom/boa professor/a: "Era aquela pessoa que dominava a sala e *não mandava nenhum aluno à diretoria*, que conseguia dar toda a matéria". (VIEIRA, 2013, grifos nossos).

Thereza asseverou ainda que identificava um favorecimento de algumas professoras por parte do diretor. Isto se dava, de acordo com a docente, em relação à escolha do horário que ministrariam as suas aulas: "logo que eu me casei, eu lecionava à tarde. Custou depois para pegar de manhã, tinha aquela preferência, aquelas que não deixavam e que eram amigas do diretor [...]". (VIEIRA, 2013). A disputa por espaço[185] no ambiente escolar fez com que professora utilizasse uma ajuda externa para atingir o seu objetivo de trabalhar no período matutino: "[...] quem disse que eu conseguia!? A "máfia" que dominava, não me deixava. Precisou de o meu marido conversar com político para me colocar de manhã. A que saiu ficou brava, ninguém queria sair. Na hora da escolha de classe tinha isso". (VIEIRA, 2013).

De fato, algumas professoras adotavam condutas que eram reprovadas pelas suas colegas. Como no caso de Silvia, que relembrou que eram as docentes que elaboravam os exames finais na década de 1950: "[...] a gente fazia a prova e ultimamente os diretores – eu era secretaria antigamente – e a gente corrigia e tinha professora que reprovava no primeiro ano". (MAXIMINO, 2013). Todavia, existiam algumas profissionais que, no intuito de obter mais aprovações, alteravam a nota final de suas/seus educandas/os:

> No primeiro ano tinha que ter 10 acertos e em minha correção, às vezes eu reprovava o aluno e nós levávamos ao conhecimento da professora e ela apagava, porque era à lápis, e [re]fazia [a nota]. Mas nós conhecíamos, por isso que tem coisa que eu abomino. Eu sempre fui honesta. (MAXIMINO, 2013, acréscimos nossos).

A docente relata que ainda procurava consultar o diretor para saber como proceder nesses casos, mas que era aconselhada a ignorar a situação: "[...] nós dávamos a reprova para o professor e ele achava que não devia e mudava. E eu percebia e falava para o diretor, mas ele falava para deixar. Ia fazer o que?". (MAXIMINO, 2013).

---

[185] Viñao Frago (2004b), ao discutir o lugar da direção nas escolas primárias graduadas, ressalta a relação que os indivíduos constroem com aquele ambiente: "A constituição do espaço como um lugar, esse "salto qualitativo" que envolve a passagem do espaço para o lugar, é o resultado de sua ocupação e uso pelo ser humano. [...] Neste sentido, a instituição escolar ocupa um espaço que se torna, portanto, lugar. [...] Ao mesmo tempo, esta ocupação de espaço, e a sua conversão em lugar escolar, traz consigo sua experiência como um território para aqueles que com ele se relacionam. É assim que, a partir de uma noção objetiva do espaço-lugar, surge uma noção subjetiva, uma experiência individual ou grupal, a de espaço-território". (VIÑAO FRAGO, 2004b, p. 280, tradução nossa).

Como é possível notar, o espaço escolar comportava uma multiplicidade de relações entre os indivíduos que ali conviveram. As posturas adotadas por discentes e docentes denotam que as culturas escolares eram construídas cotidianamente na pluralidade das práticas executadas dentro e fora das salas de aula, nos variados arranjos procedidos para lidar com as normas e, ao mesmo tempo, contornar os inevitáveis entrechoques que o convívio diário gerava.

## 6.2. Estratégias para contornar as dificuldades enfrentadas no cotidiano escolar

Como foi discutido anteriormente, o contexto no qual as docentes do extremo oeste paulista atuavam apresentava uma série de dificuldades advindas da estrutura deficitária que as instituições ofereciam, da falta de recursos e do excessivo controle do Estado sobre as suas atividades. Com isso, as professoras, desde o princípio de sua atuação, desenvolviam estratégias na tentativa de atender às exigências que a sua profissão demandava.

Dentro dos estudos sobre cultura escolar, as investigações sobre as práticas escolares são relativamente recentes. De acordo com Vidal (2005), as práticas escolares passaram a ser estudadas devido ao crescente interesse dos/das pesquisadores/as em se compreender como o cotidiano escolar pode contribuir para a constituição da cultura escolar. Nesse sentido, percebe-se uma aproximação com os pressupostos da Nova História Cultural, em especial aos estudos de Roger Chartier e de Michel de Certeau[186].

É importante mencionar que as práticas escolares também constituem uma excelente perspectiva que possibilita que se penetre no interior da escola, permitindo que se descubra quais eram as estratégias adotadas por docentes e discentes para lidarem com as prescrições que lhes eram transmitidas. O estudo das práticas, nesse sentido, pode aproximar o pesquisador das relações de poder que existiam no cotidiano dos Grupos Escolares, relações

[186] Vidal (2005) aponta que "Os trabalhos têm demonstrado um acercamento da perspectiva teórica da nova história cultural, fazendo uso das categorias *apropriação* e *representação* de Roger Chartier, e, algumas vezes, *estratégias* e *táticas* de Michel de Certeau. Isso não supõe afirmar que os estudos sobre saberes escolares e pedagógicos, embora efetivando-se por diferentes aproximações teóricas, exibam um distanciamento das problemáticas trazidas pela nova história cultural – os vários escritos de Marta Carvalho apontam em direção contrária –, mas que as abordagens sobre as práticas escolares parecem marcadas mais decididamente por tal quadro conceitual". (VIDAL, 2005, p. 12, grifos da autora).

das/dos professoras/es com as normatizações impostas (muitas vezes sem uma contrapartida do Estado[187]) e dos/das estudantes com os conteúdos e com as regras.

> De fato, tais práticas produzidas pelos sujeitos no seu dia-a-dia escolar, também os produzem. Essas práticas têm sido concebidas por muitos pesquisadores (Carvalho, 1998; Faria Filho, 2000; Frago, 1999; Paulilo, 2002) como maneiras de fazer peculiar dos sujeitos da escola e que ocorrem no interior do cotidiano escolar. Mas esse lugar ocupado por eles não tem sido entendido enquanto um lugar próprio e, sim, como um lugar onde desenvolvem táticas, isto é, ações calculadas que são determinadas pela ausência de um próprio [...]. (FARIA FILHO et. al., 2004, p. 151).

Sendo assim, esta tese buscou pesquisar a cultura escolar dos primeiros grupos das cidades do oeste paulista que compõem o recorte. Para isso, as atenções se voltaram para as práticas escolares executadas cotidianamente nas referidas instituições com destaque para as relações de poder existentes envolvendo os indivíduos que trabalharam e estudaram nesse espaço.

Arthuzina de Oliveira D'Incao, em texto publicado no início da década de 1950 no jornal "A Gazeta", de Presidente Venceslau, descreveu as péssimas condições que as professoras enfrentavam nas instalações que o prédio provisório do grupo escolar oferecia:

> Novamente o velho barracão, que é o Grupo, tornou-se o coração da cidade, abrigando o que de mais promissor existe neste pedaço de São Paulo: as crianças... Porque não podemos esquecer que o futuro de um país repousa na infância; ele será tão grandioso, tão mais perfeito, quanto grandiosa, mais perfeita fôr a modelagem de sua infância... E essa modelagem está nas mãos dos professores. Somos nós mestres, que fazemos, lutando com os já tão batidos e nunca destruídos obstáculos, que existindo sempre, aqui em nossa cidade tomam feição mais grave: distância, clima áspero, falta de conforto. (D'INCAO, 1952, p. 2).

A docente expunha o problema da falta de um edifício adequado (discutido no Capítulo 2), afirmando que no caso de Presidente Venceslau (e também de toda a região da Alta Sorocabana), o problema se agravava em função da distância em relação aos grandes centros populacionais, ao calor causticante e à precariedade das instalações escolares. Diante da sensação de impotência causada pela situação de abandono do prédio do grupo, Arthuzina

[187] Neste sentido, o relato da Prof.ª Maria Therezinha, que lecionou no Primeiro Grupo Escolar de Presidente Venceslau, ajuda a elucidar um pouco da situação material da instituição. Quando inquirida sobre os equipamentos que a escola possuía, a professora relata que na década de 1950 faltavam materiais básicos para uma sala de aula: "*Haviam mapas só. Mas teve uma ocasião que nós tivemos até que comprar giz! Não tinha. Giz de cor!? Poucas vezes eu vi... Eu tive que comprar. Já ganhava muito, né!?...*". (CARVALHEIRO, 2013).

se apegava à possibilidade da construção de um futuro diferente por meio de seu trabalho com as crianças:

> Não importa o mal inconsciente das condições geográficas, não importa o mal consciente dos homens egoístas, se sempre estão nascendo crianças e com elas as esperanças dum mundo melhor... — E concluímos: Não importa que tenhamos que labutar num prédio sem conforto. Não importa que tenhamos de lutar com a cegueira premeditada, infelizmente tão disseminada por este mundo, se temos para nos receber na chegada ao velhíssimo barracão o sorriso acolhedor e promissor das crianças gaiatas [...]. (D'INCAO, 1952, p. 2).

Ao mesmo tempo em que procedia à crítica — "Apesar das decepções que nos fazem, comumente, olhar com pessimismo e descrença para tudo, mormente para o material humano [...]" —, a docente se mostrava otimista em relação ao ano letivo que se iniciava: "[...] caminhamos para o Grupo, nestes primeiros dias de aulas com o coração satisfeito, olhos e pensamentos repletos de sonhos e ideais". (D'INCAO, 1952, p. 2). Essa atitude da professora se relaciona com a postura que as docentes adotaram a partir do início do século XX para atuarem na esfera pública da sociedade (ALMEIDA, 1998b), ou seja, a reivindicação de melhorias trabalhistas, mas sem descuidar da representação que lhes atribuía a *missão* de educar as novas gerações.

Era no cotidiano dos grupos escolares que surgiam situações que fugiam às normatizações e ao que foi aprendido na Escola Normal; realidade que exigia que as professoras mobilizassem além de seus conhecimentos pedagógicos, a criatividade e, por vezes, o improviso.

Julia (2001) afirma que apesar de todo o discurso que pretende carregar nas influências que o ambiente externo exerce sobre a escola e das representações que são impostas para definir a instituição e enquadrar a atuação docente, as/os professoras/es, dentro do âmbito escolar e, mais especificamente, dentro de sua sala de aula, com a classe pela qual são responsáveis, possuem uma liberdade de ação, ditando os rumos que o ensino tomará.

> [...] diante das disposições gerais atribuídas pela sociedade à escola, os professores dispõem de uma ampla liberdade de manobra: a escola não é o lugar da rotina e da coação e o professor não é o agente de uma didática que lhe seria imposta de fora. Mesmo se a corporação à qual pertence exerce uma pressão – quer se trate de visitantes de uma congregação, ou de inspetores de diversas ordens de ensino –, ele sempre tem a possibilidade de questionar a natureza de seu ensino. (JULIA, 2001, p. 33).

Maria A. L. de Olyveira, conforme mencionado anteriormente, procurava se utilizar das músicas. A docente afirmou que quando a turma estava muito alvoroçada, entoava uma canção: “Eles caçoavam de mim pedindo para eu cantar essa música. Porque era só as crianças começarem a tumultuar a sala que eu falava: ‘Vamos cantar!’. Pelos menos eles cantam e ficam quietinhos”. (OLYVEIRA, 2013).

A professora Wanda exemplificou qual era a estratégia utilizada por ela e também pelas suas colegas para organizar as crianças na sala de modo a poder acompanhar o desenvolvimento de cada uma, de acordo com o seu potencial e suas dificuldades:

> Tem que descobrir o talento. Às vezes dizem que a criança não presta e deixam ela no canto, mas não, é esse que tem que vir.
> Então o que eu resolvi fazer: eu colocava uma fila – e a Professora Helena e a Maura também – de alunos “fortes” perto da porta, uma fila “médios” e uma de “fracos” perto da janela. Por quê? Eles precisavam respirar melhor, porque a escola para eles era um peso. Então ali era mais perto da mesa da professora e lá eu trabalhava com eles e o resto seguia. Aquele da terceira fila que era forte ia sozinho, só de ouvir. Não precisava de ninguém na cabeça deles, eles eram excelentes e tinham pais que ajudavam. Eu recebia aviso de pais elogiando muito, até do gerente do Banco do Brasil: “Meu filho está fazendo divisão por três números! Nessa idade, no segundo ano eu nunca vi”. Mas todas nós fazíamos, não era eu somente. (MORAD, 2013).

**Imagem 56: Prof.ª Wanda com a suas educandas do 2º ano feminino (1954).**

Fonte: Arquivo pessoal da Prof.ª Wanda Pereira Morad.

De fato, como pode ser visualizado na imagem acima, a sala da Prof.ª Wanda era mesmo dividida exatamente em três fileiras. A multiplicidade de comportamentos e atitudes humanas fazia com que as crianças não agissem da mesma forma, fugindo, portanto, do intento escolar de formatação de seu comportamento. Assim, o movimento que se seguiu foi o de uma tomada de consciência dos diferentes ritmos que cada discente possuía, o que impôs: "[...] a divisão da classe em seções (a fileira dos mais adiantados, seguida dos médios e dos difíceis, dos mais lentos, dos não alfabetizados, dos indisciplinados). A homogeneidade é uma quimera, uma suposição idealizada". (SOUZA, 2006, p. 280).

A docente considerava essa estratégia válida, visto que a partir dessa configuração espacial a sua ação poderia ser dirigida, podendo contemplar a todos/as:

> Resultado: no final do ano havia 100% de promoção. É claro que haviam aqueles que eram fraquinhos, mas aprendiam. Agora hoje não tem nada, passa sem saber. Está errado! Tem que descobrir o tem dentro da cabeça do menino. Cada criança, cada pessoa é uma, não tem igual, existem outros pensamentos, outras ideias, aí tem que achar isso na criança. Não podemos dizer a mesma coisa à classe, de maneira nenhuma. Eu tinha aluno que lia e era uma gostosura ver na aula de leitura, tinham outros que gaguejavam para sair alguma coisa, mas saía. E eu não podia criticar um e elogiar o outro. (MORAD, 2013).

A análise dos Livros de Exames, nos quais continham as atas, as notas e as porcentagens referentes aos exames promovidos no grupo escolar no final de cada ano letivo, apontou que no período recortado para a pesquisa, não existiu nenhuma ocasião em que 100% das educandas fossem aprovadas.

**Quadro 8: Percentual de aprovação das turmas da Prof.ª Wanda Pereira Morad.**

| Ano | Turma | Porcentagem de Promoção |
|---|---|---|
| **1952** | 3º ano feminino A | 74% |
| **1953** | 2º ano feminino B | 61,11% |
| **1954** | 2º ano feminino D | 83,33% |
| **1955** | 2º ano feminino D | 72,72 % |
| **1956** | 2º ano feminino B | 60, 71% |
| **1957** | 2º ano feminino A | 91,89 % |

Fonte: Livro de Exames (1952-1957).

A professora Maura relatou inclusive que era comum que algumas crianças fossem reprovadas: “Ah, não tinha jeito, [era porque] não tinha [sido] bem alfabetizado, ou não tinha completado, ou [porque] faltava muito durante o ano. Não tinha jeito, tinha que reprovar, aí ele fazia mais um ano”. (ESTRELA, 2013, acréscimos nossos).

Muito embora não tenha havido aprovação total, tal como relatou a docente, é notável que a quantidade de discentes promovidas se manteve alta no período, sempre acima de 60%. Dado o alto índice de aprovação, a lembrança que a docente acessou daqueles anos iniciais de sua carreira foi a de que a maioria das crianças obteve êxito nos exames finais, o que de fato ocorreu, permitindo-lhe afirmar que apesar das dificuldades de algumas crianças, a sua estratégia foi exitosa.

Em relação às crianças que possuíam dificuldades em acompanhar os conteúdos, a professora Wanda e sua irmã Maura utilizavam de outra estratégia: o reforço. Ambas as docentes relataram que ofereciam aulas fora do período letivo, em suas próprias casas, gratuitamente, para aquelas/es educandas/os que quisessem completar os conteúdos que eram aprendidos no grupo:

> Eu dava aula em casa igual a minha irmã faz. Eu saía do primeiro período ao meio dia, arrumava o almoço, todos almoçavam, eu limpava a cozinha e depois, os alunos mais fracos a gente apertava um pouco em casa. Eu tinha um barracão com mesa e cadeira e a gente ia lá, tinha lousa na parede, a gente ia lá e dava um reforço. Quem vinha, aprendia. Eu deixava livre porque tem mãe que não deixa, tem mãe que não liga, tem mãe fica com a filha em casa. Para quem vinha eu dava aula até às 16h. (MORAD, 2013).

Wanda afirmou que isso era uma atitude particular que ela passou a executar e não tinha o respaldo da direção do grupo: “O diretor nem sabia. Senão não dava para trabalhar porque na sala você sabe como é né? Na sala sempre tem conversa, tem aquele que olha para trás”. (MORAD, 2013).

A Prof.ª Maura relatou que além dela e de sua irmã, outras professoras também levavam as crianças mais empobrecidas às suas casas para contribuir com a aprendizagem destas.

> Eu levava para a casa[188] – por isso que eu me acostumei a dar tantas aulas particulares – para dar reforço. Eu tinha dó daquelas crianças, porque ninguém na casa delas sabia ler, ninguém sabia escrever, como é que iam

[188] Cabe enfatizar também, que a docente seguiu com a prática até os dias atuais. Maura Pereira Estrela afirmou que “Agora, na aula particular, vou até a sétima, a oitava eu não pego porque eu não gosto de geometria. Eu dou tudo: língua portuguesa, matemática. Eu vou até o colegial, mas com a matemática não”. (ESTRELA, 2013).

> tomar a lição? Eu levava para a casa para dar tabuadinha, decorar a tabuada, ela fazia as continhas que não sabia fazer, eu reforçava na minha casa. Eu cansei de fazer isso... Não só eu, todas faziam isso! E era muito unida a escola. (ESTRELA, 2013).

Em Presidente Bernardes, a professora Maria de L. F. Pardo também adotava uma conduta similar, ao visitar a casa das crianças que possuíam dificuldade de aprendizagem: "Porque como eu conheço todo mundo, aqueles alunos que não estavam dentro daquele padrão, eu ia nas casas, eu visitava muito as famílias". (PARDO, 2013). Além de visitar a casa das crianças, a docente lembrou que ela também levava crianças para a sua residência, a fim de reforçar os conteúdos relacionados à matemática:

> Trazia até em minha casa. Quantos alunos eu trouxe para estudar matemática... na divisão, por exemplo, você pode usar dois processos: aquele que você vai somando e subtrai, aí divide; ou então você já faz a conta direto. Às vezes eles não entendiam por um processo, e aqui em casa eu ensinava pelo outro.
> Enquanto eu descanso carrego pedra, não é assim? (PARDO, 2013).

Outra estratégia adotada pelas docentes se baseava em recompensar principalmente os/as educandos/as que tinham mais dificuldades:

> Na segunda série às vezes aparecia um menino que estava repetindo, repetindo, ficava dois, três anos na segunda série. Então o que eu fazia? Tinha a minha bibliotecazinha, e eles adoravam o Mickey, o Pato Donald, todas aquelas revistinhas daquele tempo, então eu o colocava na última carteira e perguntava se havia acabado a lição e se tivesse acabado não ficava brincando, eu dava uma revistinha. Eles adoravam, porque eles não podiam comprar, só a criança rica [podia comprar], a criança pobre não. Era ótimo para a disciplina!
> Outra coisa que eu fazia com essa criança era deixar que ela me ajudasse. Levar caderno, entregar para os alunos, era o meu secretario. Esse era o aluno indisciplinado. (ESTRELA, 2013, acréscimos nossos).

Procedimento semelhante foi relatado pela Prof.ª Maria Therezinha, que asseverou que dispensava uma atenção diferenciada para as crianças mais necessitadas:

> Eu tinha um aluno que era muito carente, ele já morreu, Marcelo. Era desatento, ficava parado no espaço olhando e eu fui percebendo aquilo. Aí eu comecei a estimulá-lo: "Marcelo, você quer apagar esse restinho de lousa para mim?". "Marcelo, traz o seu caderno aqui para eu dar uma olhadinha".
> Eu valorizava o trabalho dele, e ele se tornou um ótimo aluno.
> E eu tive outro, nessa passagem da puberdade, acho que tinha uns 11 anos, a mãe veio se queixar comigo: "D. Therezinha, ele não quer tomar banho, não quer saber de cortar o cabelo de escovar o dente".

> Aí eu comecei, não falei nada para ele. Na classe eu começava a falar, no dia em que ele ia bem arrumadinho, eu falava: "Oh, Luís Fernando, como você está bem arrumadinho!".
> Depois a mãe dele veio me dizer que o desconhecia, que ele era outro. Mas por quê? É a tal da pedagogia... tem que ter tato para lidar com criança, não é forçando a barra, com jeito vai. (CARVALHEIRO, 2013).

Na sala de aula, a professora Maria de L. F. Pardo ressaltou que se utilizava do trabalho das estagiárias para ajudar as crianças que possuíam mais dificuldades. Isto se dava, principalmente, em relação aos conteúdos das ciências exatas, pois, de acordo com a docente, em algumas classes "[...] o problema era a matemática. Então a gente começava com as operações mais simples, e vai evoluindo. E, como eu disse, os alunos que tinham problemas ficavam com as estagiárias, que ajudavam. Para mim, não houve dificuldade não". (PARDO, 2013).

Assim, as professoras atuavam na cultura escolar dos grupos de Presidente Bernardes e de Presidente Venceslau executando as práticas escolares de modo a contornar as dificuldades e as situações cotidianas que fugiam do enquadramento formal. Mas algumas dessas docentes não se restringiram somente ao trabalho dentro das escolas primárias graduadas, intervindo também na esfera pública da sociedade.

## 6.3. *Era uma luta!...* Organização e mobilização política das professoras

Apesar de o feminismo ter atuado fortemente no cenário brasileiro até a década de 1930, como exposto no Capítulo 3, conseguindo importantes conquistas, as mulheres ainda não gozavam de toda a liberdade pela qual o movimento lutava. As restrições às suas ações ainda estavam presentes na educação escolar que recebiam, no casamento[189], na religião, enfim nas representações que circulavam na sociedade e que procuravam formata-las e defini-las[190].

---

[189] As palavras da Prof.ª Maria A. L. de Olyveira contribuem para exemplificar a sensação de impotência que as mulheres sentiam perante o gênero masculino dentro do matrimônio: "Eu nunca escrevi nada. O inteligente era ele, eu não. Eu sou só professora. Ele tinha uma cabeça! Eu admirava. Ele para redigir qualquer coisa era uma maravilha". (OLYVEIRA, 2013).

[190] Betty Friedan (1971) exibe uma realidade similar nos Estados Unidos: "Todos afirmavam que seu papel era procurar realizar-se como esposa e mãe. A voz da tradição e da sofisticação freudiana diziam que não podia desejar melhor destino do que viver a sua feminilidade. Especialistas ensinavam-lhe a agarrar seu homem e a conservá-lo, a amamentar os filhos e orientá-los no controle de suas necessidades fisiológicas, a resolver problemas de rivalidade e rebeldia adolescente; a comprar uma máquina de lavar pratos, fazer pão, preparar receitas requintadas e construir uma piscina com as próprias mãos; a vestir-se, parecer e agir de modo mais feminino e a tornar seu casamento uma aventura emocionante; a impedir o marido de morrer jovem e aos filhos de se transformarem em delinqüentes. Aprendiam a lamentar as infelizes neuróticas que desejavam ser poetisas, médicas ou presidentes. Ficavam sabendo que a mulher verdadeiramente feminina não deseja seguir carreira,

> A gente não tinha o costume de reclamar. Nem o diretor fazia [reclamações], a gente pensava que era assim mesmo que o professor tinha que fazer. O professor era considerado um abnegado, naquele tempo. Era abnegado mesmo! Ele fazia tudo pelo aluno! Era assim que a gente aprendia no [curso da Escola] Normal, que era para botar todo o seu ser para aqueles alunos da classe, tudo o que você pudesse, e não era para pedir nada. Ninguém pedia nada. (ESTRELA, 2013, acréscimos nossos).

Esse engessamento que as mulheres sofriam não impediu, contudo, que a insatisfação existisse. No decorrer das cinco primeiras décadas do século XX, as mulheres conseguiam romper paulatinamente as amarras sociais e expandir as suas perspectivas, fazendo com que se questionassem acerca dos processos que as mantinham sob o jugo patriarcal. Betty Friedan, em "A mística feminina", aborda a insatisfação que as mulheres da classe média estadunidense sentiam durante a década de 1950 por se perceberem deslocadas em uma realidade que foi construída para que aceitassem o seu "destino doméstico":

> Em 1960, o problema sem nome explodiu como uma bolha na imagem da feliz dona de casa americana. [...] Alguns diziam ser o velho problema: educação. A mulher estava recebendo educação cada vez mais elevada, de maneira que se sentia infeliz em seu papel de dona de casa. [...] Ninguém dava muita atenção à dona de casa culta. (FRIEDAN, 1971, p. 23).

No mesmo período, Simone de Beauvoir, em visita ao Brasil, também relatou um fenômeno semelhante. Em conferência na Faculdade Nacional de Filosofia do Rio de Janeiro, Beauvoir falou para um numeroso público feminino e, apesar de não ter a mesma cobertura da mídia que o seu companheiro Jean-Paul Sartre[191], o Jornal do Brasil transcreveu alguns trechos de sua palestra.

> Se a mulher tem as mesmas atribuições de pensar e agir, como o homem, porque continua ela relegada a situação de inferioridade? Uma fatalidade biológica, fisiológica ou psicológica levaria a isso, ou essa situação decorre

---

obter educação mais aprofundada, lutar por direitos políticos e pela independência e oportunidades que as antigas feministas pleiteavam". (FRIEDAN, 1971, p. 17-18).

[191] "Os jornais noticiavam: 'SARTRE ESTÁ NO BRASIL E TROUXE SIMONE DE BEAUVOIR'. Sartre era sempre colocado na condição de sujeito, enquanto Beauvoir era o objeto simplesmente trazido por ele. Essa ideia fica ainda mais evidente numa manchete que anuncia a conferência de Beauvoir na Faculdade Nacional de Filosofia (FNF): 'BEAUVOIR SEM SARTRE'. Era difícil imaginar Beauvoir sem Sartre. Era notícia! Mas não era difícil imaginar Sartre sem Beauvoir nas inúmeras entrevistas que relatavam os posicionamentos dele sobre a Revolução Cubana, o colonialismo e a Guerra da Argélia. É importante ressaltar que existem poucos registros da conferência da FNF — um marco do feminismo violentamente apagado [...]. Já a passagem de Sartre é exaustivamente documentada. O tornar-se vai agindo sobre a história das mulheres. Apagamentos sutis e violentos são interpretados com fórmulas simples (e equivocadas): "o esquecimento age igual sobre a história de homens e mulheres'". (LIMA, 2015, p. 1).

> apenas de determinadas condições históricas? Estou convencida de que a segunda explicação é a verdadeira, mesmo porque não acredito em tais determinismos.
> [...]
> — Isso acontece — explica — por causa da herança cultural (que reduz a mulher a uma simples consumidora passiva) que faz com que a educação das jovens seja inteiramente diferente da dos moços.
> [...]
> — A situação da mulher hoje talvez seja mais difícil, porque hoje já temos a possibilidade de escolha. Exercer essa escolha no sentido de uma maior participação da mulher em todos os domínios da vida social, econômica, cultural e política é o conselho que eu poderia vos dar.
> A independência da mulher, através de seu próprio trabalho, de suas atividades próprias é o que devemos pretender. (SIMONE DE BEAUVOIR..., 1960, p. 7).

Este conselho dado ao final da conferência, era, de certo modo, uma consequência do livro "O segundo sexo", publicado em 1949, obra que a tornou internacionalmente famosa. Beauvoir (2002, p. 7), logo no início do livro afirma que "a querela do feminismo deu muito o que falar: agora está mais ou menos encerrada. Não toquemos mais nisso... No entanto, ainda se fala dela". Indicando, portanto, que apesar de o movimento estar em refluxo naquele período, as questões pelas quais as feministas lutaram, ainda eram candentes. A filósofa asseverava também que a situação de inferioridade em que as mulheres ainda se encontravam na época, era fruto de um constructo social:

> [...] quando um indivíduo ou um grupo de indivíduos é mantido numa situação de inferioridade, ele *é* de fato inferior; mas é sobre o alcance da palavra *ser* que precisamos entender-nos; a má-fé consiste em dar-lhe um valor substancial quando tem o sentido dinâmico hegeliano: *ser* é ter-se tornado, é ter sido feito tal qual se manifesta. Sim, as mulheres, em seu conjunto, *são* hoje inferiores aos homens, isto é, sua situação oferece-lhes possibilidades menores: o problema consiste em saber se esse estado deve perpetuar-se. (BEAUVOIR, 2002, p. 18, grifos da autora).

Mais adiante, a autora francesa exibe a dificuldade que as mulheres enfrentavam até mesmo para se situar no mundo, para justificar a sua existência: "[...] o que define de maneira singular a situação da mulher é que, sendo, como todo ser humano, uma liberdade autônoma, descobre-se, escolhe-se num mundo em que os homens lhe impõem a condição do Outro". (BEAUVOIR, 2002, p. 23). Neste sentido, Almeida (2007) ressalta que por vezes existe uma banalização do esquema que permite que um sexo domine o outro. Entretanto, a história mostra que é possível a alteração deste quadro.

> Os modelos de resistência acontecem quando ao cruzamento de mudanças sociais se articula uma tomada de consciência por parte daquele que é submetido, o que gera insatisfação e desejo de mudança. Esses modelos tanto podem acontecer como manifestação coletiva quanto individual. (ALMEIDA, 2007, p. 50).

As formas que as docentes se utilizavam para manifestar a sua insatisfação com a conjuntura política ou mesmo acerca dos problemas locais que incidiam no cotidiano escolar, na maioria das vezes, não estão registradas nos livros de história. Principalmente quando se aborda a região do extremo oeste do Estado de São Paulo na primeira metade do século XX.

Lila Aoshi, que além de ter sido discente do Grupo Escolar de Presidente Bernardes, também se tornou docente, afirma que não se recorda de manifestações de insatisfação por parte das professoras: "Todas eram meio bobinhas, elas não tinham essa capacidade de reclamar, de falar. Nós éramos crianças, mas na classe elas não falavam, parece que era proibido antigamente. Acho muito difícil". (AOSHI, 2013).

Primeiramente, a discente revela que acredita que as docentes eram incapazes de reclamar, para, em um segundo momento, enfatizar que ela era criança e que acreditava que havia alguma espécie de restrição no que concerne às manifestações de insatisfação. Como salienta Halbwachs, a memória é suscetível a alterações em função de seu caráter social, portanto, a afirmação que Lila faz inicialmente, refere-se mais a uma opinião formada ao longo de sua vida do que propriamente à sua memória dos tempos em que foi estudante.

> Se o que vemos hoje toma lugar no quadro de referências de nossas lembranças antigas, inversamente essas lembranças se adaptam ao conjunto de nossas percepções do presente. É como se estivéssemos diante de muitos testemunhos. Podemos reconstruir um conjunto de lembranças de maneira a reconhece-los porque eles concordam no essencial, apesar de certas divergências. (HALBWACHS, 2006, p. 29).

Ademais, como Lila enfatiza, na época ela tinha entre 7 e 10 anos de idade e, se alguma manifestação era procedida pelas/os docentes, esta dificilmente chegaria ao seu conhecimento.

No início da década de 1930, o movimento feminista no Brasil ainda se mostrava atuante e a sua forma de proceder não incluía o embate direto. De acordo com Almeida (2007), as feministas brasileiras faziam parte das classes abastadas e tinham contato com a realidade internacional, enquadrando seu discurso dentro de uma perspectiva masculina.

> Em uma sociedade estruturada em torno do modelo patriarcal, o confronto e o desafio somente levariam ao desgaste e a maior rigor no exercício do poder masculino. Portanto, persuadir e convencer eram formas de luta e de resistência mais adequadas. (ALMEIDA, 2007, p. 53).

Assim, como a ação das feministas se dava de modo discreto, a atuação das professoras da região da Alta Sorocabana também se dava de maneira similar. Muitas vezes a presença feminina era sentida na imprensa local, como afirma a professora Maria de Nazareth:

> A gente lia o jornal da cidade, parece que era O Comercial. Quem escrevia era a D. Stella Tostes, era mulher do Dr. Marcelo Tostes. Ela era tão inteligente, era um amor de criatura. Ela ensinou a minha filha Cida a recitar e foi até junto com ela fazer os gestos. A Cida já é avó, imagine quanto tempo faz isso... A Stella era muito boa. [...] Eu gostava, eu achava bom. (GONÇALVES, 2013).

Stella Maria da Câmara Leal Tostes era professora do Ginásio Estadual "Sylas Gedeão Coutinho", de Presidente Bernardes, e era escritora. A Prof.ª Stella escrevia regularmente nos periódicos bernardenses, discutindo, na maioria das vezes, assuntos relativos à língua portuguesa, explicando os elementos da ortografia e da gramática por meio da proposição de exercícios. Com isso, vê-se que a cultura escolar extrapolava os muros das escolas, uma vez que algumas professoras se utilizavam deste meio privilegiado para se comunicarem com a população[192].

Por mais que as manifestações femininas estejam ocultas, elas existiam também dentro dos muros escolares. O processo de burocratização pelo qual as escolas primárias graduadas paulistas passaram ao longo da primeira metade do século XX fez com que pouco a pouco fossem desaparecendo as vozes das professoras dos documentos oficiais e prevalecendo

[192] Um exemplo dessa mediação que os jornais estabeleciam entre os grupos escolares e a comunidade, pode ser encontrada no artigo "Pais e Mestres – uma ideia defunta", publicado no jornal "A Gazeta", de Presidente Venceslau, na edição do dia 6 de agosto de 1944. Neste texto, o articulista Marcos Picareta mostra que os pais se desinteressavam pelas reuniões convocadas pela Associação de Pais e Mestres, em função do cansaço da rotina de trabalho, e, para ilustrar a sua assertiva, utiliza-se de uma situação fictícia na qual um pai recebe a convocação para a reunião: "Porque essa história de reunião? A professora é mesmo uma pândega: supõe que só se deva pensar em escola... Ela que se arranje... Ainda, por cima, é bem capaz de sair por lá uma *'facada'*... Passo! Lá que não pisarei! E depois, cansado como estou..." (PICARETA, 1944, p. 3). Em seguida, a fim de tentar solucionar o problema, Picareta anunciou que os temas discutidos nas reuniões seriam publicados no jornal: "O pais têm razão? Tem. Os professores têm razão para fundar a sociedade? Também. Como, então, solucionar tal 'impasse' diplomático? É o que iremos tentar nestas colunas, levando aos pais algo que eles possam ler em suas próprias casas, escarrapachados naqueles mesmos bancos cômodos e pitando os seus respeitáveis perfumados caipiras... Vamos ver se dá certo". (PICARETA, 1944, p. 3).

apenas os relatos dos diretores e dos inspetores[193]. Contudo, é possível encontrar vestígios da atuação das docentes em alguns documentos presentes nos arquivos dos antigos grupos escolares.

Estes relevantes documentos a respeito da cultura escolar dos grupos, exibem como eram tratados não somente os conteúdos pedagógicos, mas também como se organizava a rotina escolar, em todos os seus aspectos, a imposição das representações pelo Estado, por meio do trabalho dos inspetores regionais do ensino e dos diretores escolares, que repassavam as diretrizes elaboradas pelas Delegacias Regionais do Ensino.

Em um desses documentos foi possível encontrar um desentendimento entre uma docente e o diretor do grupo escolar. O caso ocorreu em 1933, segundo ano de funcionamento do Grupo Escolar de Presidente Venceslau, quando a professora Maria Augusta Monteiro realizou uma denúncia contra o diretor, Bráulio França, que resultou na abertura de uma sindicância, conforme indica o Livro de Termos de Visitas:

> Afim de abrir sindicância contra o diretor do Grupo Escolar desta cidade, prof. Braulio França, estive nos dias 28, 29 e 30 do corrente mez nesta casa de ensino.
> A denuncia foi dada pela adjunta deste estabelecimento, professora D. Maria Augusta Monteiro.
> Lavrei o termo de encerramento às 16 horas de hoje, depois de ter ouvido 17 testemunhas, e o relatório será apresentado ao snr. Prof. Milton Tolosa, delegado regional do Ensino em Presidente Prudente.
> Presidente Venceslau, 30 de Agosto de 1933.
> Francisco Freire – Inspetor Escolar" (Livro de Termos de Visita, p. 6, 1932-1961).

Não foi possível encontrar o relatório que continha o conteúdo da denúncia, contudo, aparentemente a ação contra o diretor, realizada pela professora Maria Augusta Monteiro, foi julgada procedente, isto porque no dia 6 de outubro do mesmo ano o próprio delegado regional do ensino, Milton Tolosa, visitou o grupo junto com o inspetor escolar.

Na visita seguinte do inspetor Francisco Freire, no dia 14 de novembro, o diretor já havia sido substituído:

[193] Souza (2006, p. 84) descreve esse processo, afirmando que: "há poucos indícios das práticas de professores nas escolas paulistas durante a primeira metade do século XX. O arquivo Público do Estado de São Paulo possui relatórios de professores de escolas de primeiras letras e escolas isoladas referentes ao período de 1850 e 1897, relatórios de diretores de grupos escolares (1894-1910), de inspetores de ensino (1850-1920) e relatórios de delegados de ensino (1933-1945). A mudança na autoria dos relatórios é indicativa de mudanças na organização do sistema educacional".

> Em serviço do cargo estive hoje nesta casa de ensino, que está sob a direção interina do prof. Fausto Alves de Moura.
> Realizei os exames finais na classe 04 1º ano A masculino regida pela adjunta Maria Augusta Monteiro.
> Deixei instruções ao snr. prof. Fausto Alves de Moura.
> Pres. Venceslau, 14 de Novembro de 1933.
> Francisco Freire – Inspetor Escolar. (Livro de Termos de Visita, p. 6, 1932-1961).

E esta não era a primeira vez que a professora Maria Augusta Monteiro se manifestava. A professora foi nomeada para a 2ª Escola Mista Urbana de Presidente Venceslau em 12 de fevereiro de 1927, e em maio do mesmo ano, participou da sessão solene que instalou o município de Presidente Venceslau. Naquela ocasião, Maria Augusta Monteiro não se restringiu apenas a assistir a sessão, mas também participou dela fazendo um discurso:

> Assim como a cândida e modesta violeta se esconde dos olhos profanos, assim também ocorre com o trabalho executado pelo ilustre, simpático e modesto Cel. Balmaceda. Grande batalhador, aureolado por imenso prestígio, pôde com a sua lhaneza e diplomacia, elevar Presidente Venceslau à categoria de município. É, a esse modesto Presidente de Diretório, que devemos a prosperidade deste cantinho de terra, que Deus prodigalizou formoso, fértil, majestoso e bom. Não fosse o seu prestígio político, Cel. Balmaceda, não teríamos um destacamento, a escola e o próprio município. Também ao Senhor Exmo. Dr. Álvaro Coelho, talento sem peias, orador de escol, ínclito companheiro do Cel. Balmaceda, as nossas saudações. Ao Senhor, Dr. Álvaro Coelho, entregamos o município de Presidente Venceslau e, contando com o seu talento, entusiasmo e tirocínio, esperamos ótima administração de nossos bens, que são os bens do povo. (A VOZ DO POVO, p. 3, 1927).

Esse tom elogioso que a professora utilizou para exaltar Manoel Antônio Balmaceda Júnior, não deixava de se constituir como uma forma de tentar reduzir a importância que se atribuía à Álvaro Antunes Coelho, como sendo o principal artífice da instalação do município: "Sua atuação na criação do município é ressaltada no discurso da Prof.ª Maria Augusta Monteiro; não se pode olvidar entretanto que ao fazê-lo, ela buscava, sutilmente, antes de tudo, ofuscar o brilho de Álvaro Antunes Coelho [...]". (ERBELLA, 2006, p. 110).

Essa proatividade levou a professora a ir além e fazer parte de outras manifestações políticas. De acordo com Erbella (2006, p. 540), Maria Augusta Monteiro "atuou e se destacou na revolução Constitucionalista de 1932. Corajosamente, defendeu a convocação de uma assembleia nacional constituinte, a democracia e, fundamentalmente, o voto secreto, para homens e mulheres". No curto período em que lecionou no Grupo Escolar de Presidente Venceslau, entre outubro de 1932 e novembro de 1933, também se destacou por trazer o

escotismo para o município, além de fundar o Clube das Violetas, organização que promovia peças de teatro e outras atividades na área artística. (ERBELLA, 2006).

O último registro encontrado nos arquivos do primeiro grupo escolar do município, revelam que a professora permaneceu inovando em sua profissão. O Livro de Protocolo do Grupo Escolar de Presidente Venceslau registrou o processo nº 12072, com entrada em 29 de novembro de 1934, que se tratava de um "Requerimento da professora Maria Augusta Monteiro pedindo Boletim para a inscrição no concurso ao cargo de Diretor". Isso não era algo comum de se ver, haja vista que naquela época a direção dos grupos escolares era majoritariamente ocupada por homens.

Como foi exibido no capítulo 2, alguns homens dos municípios pesquisados notabilizaram-se pela sua atuação no campo político, abundando os exemplos de protagonismo. Inclusive os patronímicos dos grupos escolares remetem à duas figuras políticas de prestígio em seus respectivos municípios: Álvaro Antunes Coelho e Alfredo Westin Junior. Existe também a figura dos professores que também eram editores dos jornais locais e, no caso de Presidente Bernardes, o próprio diretor do grupo escolar trabalhava em um dos hebdomadários.

Isso indica como as esferas administrativas, especialmente no que se refere aos postos de comando, eram dominados por homens. Essa situação criava um ambiente no qual a figura masculina era associada aos cargos de chefia, isto é, pairava sobre todos e todas a impressão de que os destinatários "naturais" para as funções de diretor, prefeito ou mesmo presidente[194] seriam os homens. Essa questão de fundo sociocultural contribui para explicar a quase completa ausência das mulheres em determinados cargos.

Por isso é tão simbólica essa candidatura de Maria Augusta Monteiro para o cargo naquela época. Não foi possível encontrar a informação se a professora foi aprovada no concurso, mas a sua iniciativa de se candidatar à vaga já demonstra a sua postura diferenciada.

Como se pode notar, a passagem de Maria Augusta Monteiro por Presidente Venceslau, impactou dentro e fora dos muros escolares. A construção da cultura escolar local

[194] Neste sentido, é elucidativo o relato da Prof.ª Maria A. L. de Olyveira a respeito da presença feminina na política brasileira naquele momento, algo muito diferente do que havia visto durante a sua vida: "Eu sou meio assim, dizem que eu sou machista. Eu não gosto de a [Presidenta] Dilma chamar só mulher para fazer parte do... Ontem mesmo tinha o nome de três aí. E os homens ficaram onde? Eu sou contra. Será que não tem nenhum homem capacitado para tomar... Eu sou contra. Dê cargo para homem! Eu não gosto nem dela na presidência, acho que tinha que ser um homem. Eu sou gozada, né? [As mulheres] conquistaram tudo! Sim, é só mulher que aparece, é ministra não sei de onde... Não é machista quem fala? (Risos) É a minha época, né? Eu sou da época do Getúlio Vargas. Eu acho que a única profissão da mulher é [ser] professor!" (OLYVEIRA, 2013, acréscimos nossos).

teve a contribuição desta docente que com o seu posicionamento distinto da habitual conduta adotada pelas mulheres – e mesmo pelas professoras –, marcou o grupo escolar com a sua combatividade. Isto é atestado por Wilson Rondó, um de seus educandos, que relatou a Erbella (2006, p. 540) que Maria Augusta Monteiro foi uma: "excelente professora e extraordinária cidadã. Vivia lutando pelas coisas do povoado. Não lia a cartilha dos que mandavam, rebelando-se quando necessário. Foi muito marcante sua presença em Presidente Venceslau".

O exemplo da professora parece ter inspirado o seu educando, porquanto Wilson Rondó, apesar de ter se tornado médico, também seguiu a carreira de Maria Augusta Monteiro, mas em outro nível do ensino, atuando como professor da Escola Normal e Ginásio do Estado "Antônio Marinho de Carvalho Filho". Ademais, ocupou o cargo de vereador municipal por duas legislaturas (entre 1956 e 1959 e entre 1964 e 1968) tendo sido também presidente da câmara e deputado estadual, na década de 1970. Enquanto foi deputado, buscou homenagear duas mulheres de atuação destacada em Presidente Venceslau: uma delas foi Isabel Campos que além de ser advogada também foi professora e, por isso, Wilson Rondó criou a Lei nº 266, de 25/06/1974 que deu a denominação de Escola Estadual de 1.º Grau "Dra. Isabel Campos" ao Grupo Escolar de Vila Bonfim, em Presidente Venceslau.

A segunda mulher que o deputado decidiu prestar tributo foi justamente a Prof.ª Maria Augusta Monteiro, que marcou não só a sua trajetória como educando, mas também a cultura escolar do primeiro grupo escolar do município. Assim, Wilson Rondó criou o Projeto de Lei nº 486, de 29/11/1974 que daria o nome de Escola Estadual de 1º Grau Prof.ª Maria Augusta Monteiro ao Ginásio Estadual do município de Presidente Venceslau, e que foi arquivado em função do fim da legislatura naquele ano, sem que a discussão fosse retomada no ano seguinte[195].

Deste modo, percebe-se que mesmo quando as vozes de insatisfação das professoras não eram divulgadas, elas não estavam caladas e conseguiam atuar dentro dos limites que lhes eram impostos e sua ação perdurava por longos anos na memória dos/das educandos/as.

Na década de 1950, uma das docentes do Grupo Escolar "Dr. Álvaro Coelho" esteve presente em um importante evento da área da educação, no qual, inclusive, foi organizada uma das primeiras paralizações do magistério paulista. A professora em questão é Arthuzina

[195] Porém, de acordo com Erbella (2006, p. 540), "no ano de 1979, o deputado José Felício Castellano apresentou o projeto de lei nº 569, na Assembleia Legislativa de São Paulo, dando a denominação de Maria Augusta Monteiro à Escola Estadual da Vila Filomena, neste município. Esse projeto, aprovado pela Assembleia Legislativa do Estado e promulgado pelo Governador Paulo Maluf, transformou-se na lei Estadual nº 2453, de 17 de setembro de 1980, publicada no Diário Oficial do Estado, na mesma data".

de Oliveira D'Incao que participou do 1º Congresso Estadual de Educação, representando a Delegacia Regional do Ensino de Presidente Prudente. O evento ocorreu em Ribeirão Preto entre os dias 16 e 23 de setembro de 1956. Na ata da reunião pedagógica realizada no dia 6 de outubro daquele ano, Aldeny Rocha Martins, diretor do grupo escolar, fez questão de parabenizar a docente pela sua presença naquele evento:

> [...] apresentou cumprimentos à professora Arthuzina de Oliveira D'Incao, que representou a Delegacia Regional do Ensino de Presidente Prudente, no Congresso Estadual de Educação que se realizou em Ribeirão Preto, convidando os demais professores a saudá-la com uma salva de palmas. A aludida professora agradeceu a homenagem recebida, externando a satisfação que sentiu, pela incumbência que recebeu e por haver se desincumbido da mesma. (LIVVRO DE ATAS..., 1956, p. 26).

**Imagem 57: Prof.ª Arthuzina (na parte de baixo da foto, a segunda mulher da esquerda para a direita na terceira fileira) no 1º Congresso Estadual de Educação (1956).**

Fonte: Acervo do Museu de História "Juliano Monteiro de Almeida".

Nesta reunião ainda, a própria professora relatou as suas impressões acerca do evento. Na ocasião, estava também presente o Inspetor Escolar Adamastor de Carvalho que fez o convite para Arthuzina assumir a presidência da reunião e explanar sobre a sua experiência para o corpo docente:

> Assumindo a presidência da reunião, a Prof.ª d. Arthuzina de Oliveira D'Incao, num apanhado geral, discorreu sobre os trabalhos realizados no Congresso. Com a sua clareza de expressão, a representante da Delegacia Regional do Ensino, descreveu minunciosamente todos os fatos, desde o seu embarque para a cidade de Ribeirão Preto, até o *desfecho desagradável* que teve o Congresso, na noite de 23 de setembro. Fez a Prof.ª Arthuzina, referência às belezas de Ribeirão Preto, não deixando de tecer elogios quanto a parte que diz respeito aos educandários, achando a colega muito justo ter sido Ribeirão Preto a cidade escolhida como sede do Congresso. Encerrando sua exposição, o Sr. Inspetor Escolar fez a ela uma série de perguntas e entre elas destacou a seguinte: "o que ela achava, que poderia desse Congresso, resultar em favor da criança". Obteve então a resposta, que, muita coisa poderia resultar em favor da criança, visto nesses dias, ter sido ela posta em destaque. (LIVRO DE ATAS..., 1956, p. 27, grifos nossos).

**Imagem 58: Prof.ª Arthuzina (no alto da foto, a segunda mulher da esquerda para a direita na quarta fileira) no 1º Congresso Estadual de Educação (1956).**

Fonte: Acervo do Museu de História "Juliano Monteiro de Almeida".

Apesar de não constar no trecho da ata acima transcrito, a professora apresentou um trabalho no referido evento. O jornal local "A Tribuna", fez um artigo no qual ressaltava a importância da participação da professora Arthuzina representando toda a região de Presidente Prudente:

> Dentre esses trabalhos destacamos o de autoria da profa. Arthuzina de Oliveira D'Incao, professora do Grupo Escolar "Álvaro Coelho", desta cidade, sob o título de "Mensagem de Fraternidade e esperança" [...].
> A delegação conferida à profa. Arthuzina de Oliveira D'Incao pelos seus colegas de Presidente Venceslau e da região foi das mais justas, o reconhecimento pleno de um verdadeiro valor que dia a dia vem se firmando e com destaque nos meios culturais do País, honrando sobremaneira o magistério primário estadual.
> Incontestavelmente, foi o magistério primário da região de Presidente Prudente dignamente representado no 1º Congresso Estadual de Educação pela profa. Arthuzina de Oliveira D'Incao [...]. (PRIMEIRO CONGRESSO..., 1956, p. 2).

O trabalho apresentado pela professora continha uma discussão sobre o ensino de Moral e Cívica. O jornal "A Tribuna" divulgou o texto de Arthuzina no qual a docente faz uma defesa da educação para todas as crianças, lembrando da característica da região de concentrar os/as filhos/as de imigrantes de vários países e de diversas regiões do Brasil.

> O professorado primário dos confins de nosso estado, das barrancas do Rio Paraná, o professorado primário da região de Presidente Prudente saúda a cada um dos componentes desta mesa, saúda a cada um dos organizadores deste conclave, saúda a cada um dos colegas aqui pressentes, saúda esta bela, progressista e hospitaleira cidade de Ribeirão Preto e faz-me, no momento em que instala o 1º Congresso Estadual de Educação, porta-voz duma mensagem — Mensagem de fraternidade e de esperança — Fraternidade porque se irmana neste movimento de boa-vontade para melhorar nossa escola — Esperança, porque muito espera deste Congresso!
> [...]
> Depende, portanto, de nós, mestres paulistas, o futuro do Brasil — Que cada um desses patriciozinhos que nos chegam, atestando em tudo e por tudo as deficiências duma região que se isola por falta de estradas e escolas, uma vez passando por nossas mãos seja um batalhador espontâneo da ignorância e todo o seu cortejo: — miséria física e moral. (PRIMEIRO CONGRESSO..., 1956, p. 2).

O evento teve uma pauta ampla e pretendia discutir os programas escolares bem como a revisão dos conteúdos presentes nos currículos da escola primária[196]. De acordo com Eleny Mitrulis (1996, p. 35), "as conclusões, de pronto, assinalaram a necessidade de extensão do

[196] De acordo com Almeida Júnior, que presidiu os trabalhos do Congresso, os temas abordados foram: "Primeiro tema — Que modificações são necessárias em relação aos objetivos, ao conteúdo do ensino, às normas gerais de didática, à duração e às instalações da escola primária paulista, a fim de que a instituição se torne mais vantajosa à criança? Segundo tema — Admitida a necessidade da colaboração entre a escola primária e comunidade, como incrementar o interesse e o apoio desta em favor das atividades daquela?; Terceiro tema — Que reformas devem sofrer as escolas normais para que se aprimore a qualidade do professor paulista?; Quarto tema — Sabendo-se que a ação do diretor é de relevante influência sobre a qualidade das escolas, como resolver satisfatoriamente, no Estado, sob os aspectos didático e administrativo, o problema da direção do grupo escolar?; Quinto tema — como pode a escola primária paulista, pelo ensino que ministra em cada uma de suas séries, contribuir para que se fale e se escreva melhor a língua materna?". (ALMEIDA JUNIOR, 1957, p. 126).

curso primário para mais de quatro anos, com um período mínimo de quatro horas diárias, e entre outras recomendações de caráter inovador [...]", entretanto, a autora ressalta que as discussões e sugestões concernentes "à revisão do conteúdo do currículo, permanecem letra morta e, aos poucos, fortalece-se a ideia de que as mudanças a serem introduzidas no ensino primário deveriam se ater ao âmbito dos métodos de ensino e do material didático". (MITRULIS, 1996, p. 36).

Ao relatar às/aos suas/seus colegas o que foi discutido no referido evento, Arthuzina mencionou que o Congresso teve um "desfecho desagradável". Provavelmente a docente se referia a moção que foi redigida durante o evento, assinada pela maioria dos/das docentes presentes, e que foi submetida à mesa diretora para ser enviada ao governador Jânio Quadros.

A moção que solicitava um reajuste nos vencimentos dos/das docentes, deveria ser votada pelos congressistas na primeira plenária do evento. O Jornal "Folha da Manhã", do dia 20/09/1956, transcreveu o conteúdo da mensagem que seria enviada ao governador:

> O professorado paulista, reunido em Congresso nesta cidade, para deliberar sobre importantes problemas da Educação, recebeu e ouviu com interesse e natural curiosidade, a leitura do telegrama enviado ao sr. Secretário da Educação, pedindo comunicar aos congressistas o propósito do Governo de "assegurar à classe retribuição compatível com a sua dignidade, e a segurança de que, a partir de janeiro, terá seu vencimento reajustado nos limites das possibilidades do Tesouro".
> O professorado paulista que, desde 1953, vem sofrendo o impacto do brutal e vertiginoso custo de vida, sem nenhum reajustamento, confia em que o reajustamento prometido por v.exa. seja compatível não só com a dignidade da classe, mas ainda de modo a atender a aflitiva situação em que se encontra.
> O magistério, já tomado de natural ceticismo, pela série de decepções sofridas, apóia e retifica, nesta oportunidade os termos do memorial entregue à v.exa. pela Comissão Intergremial das associações dos professores, a qual consubstancia, no momento, as reivindicações mínimas da classe. O professorado paulista lembra respeitosamente a v.exa. que é natural não ser boa a situação financeira do Estado em dado momento, mas que é indiscutível o poder de recuperação econômica de São Paulo. O que não é possível sr. governador, é que o professorado paulista continue percebendo os risíveis salários do momento, pois já atingiu o limite da capacidade de resistência às dificuldades de sua vida. (MENSAGEM DOS PROFESSORES..., 1956, p. 9).

Contudo, o envio da moção não foi aprovado pela comissão diretora do Congresso, o que causou azáfama entre os signatários. De acordo com a "Folha da Manhã", no último dia do evento havia "grande agitação nos corredores da sede do Congresso, em consequência da negativa da mesa que preside aos trabalhos em submeter ao plenário um requerimento assinado pela maioria dos congressistas presentes [...]". (ENCERRA-SE HOJE..., 1956, p. 3).

Diante da situação, questionado pelo jornal sobre o motivo da negativa, Almeida Júnior respondeu que considerava que "[...] esse assunto não pode ser dado como pertinente pela mesa, e, portanto, não será submetido à aprovação do plenário". (ENCERRA-SE HOJE..., 1956, p. 3).

Com todo o estardalhaço causado pela recusa de Almeida Junior em enviar a moção a Jânio Quadros, os professores não desistiram de sua pauta e decidiram realizar uma assembleia a parte do Congresso, com a finalidade de entregar as suas reivindicações ao governo[197].

No ano seguinte, Almeida Júnior realizou um balanço do evento na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos do INEP, no qual também explicou os motivos para não submeter o documento à votação dos/das participantes do Congresso:

> Pretendíamos que o I Congresso Estadual de Educação fosse um Congresso estritamente pedagógico; não porque desconhecêssemos ou menosprezássemos as dificuldades pessoais dos membros do magistério estadual, às quais o poder público não pode conservar-se estranho; mas porque entendíamos, de uma parte, que a formulação das reivindicações se faz em melhores condições no seio e através das entidades classistas; e, de outra, que os assuntos dessa natureza, quando levados aos congressos, tendem a asfixiar os demais. Queríamos, pois, que cada professor comparecesse ao conclave em sua qualidade de educador, a fim de colaborar na solução dos problemas da educação propriamente dita, e não na de funcionário público movido pelo propósito de defender seus interesses pessoais. Essa orientação não foi, a princípio, bem compreendida. (ALMEIDA JÚNIOR, 1957, p. 125-126).

Em outubro de 1956, ocorreu uma paralização promovida pelo Sindicato dos Professores do Distrito Federal como protesto pelo impasse em relação à definição de qual seria o cálculo adotado para o pagamento dos/das professores/as do ensino privado. (VICENTINI, 2002). De acordo com Vicentini (2002, p. 4), no mesmo ano "o Sindicato dos Professores de São Paulo realizou um dia de greve em protesto à proposta de mudanças nas regras do Fundo Nacional de Ensino Médio (FNEM) [...]".

Diante de tudo, é possível perceber o motivo pelo qual Arthuzina se sentiu incomodada com o tumultuado encerramento do evento.

---

[197] "Está presente no Congresso o secretário da Comissão Intergremial, prof. José de Arruda Penteado, que informou ter vindo a Ribeirão Preto para solicitar aos congressistas a ratificação do memorial entregue ao governador, solicitando como reivindicação mínima da classe um aumento de 100% nos seus vencimentos e, naturalmente, a aprovação da moção entregue à mesa do Congresso, a qual ainda não foi considerado objeto de deliberação. Caso não seja possível, informou o prof. Arruda Penteado, a apresentação da moção ao plenário do Congresso, tratar-se-á então de convocar o professorado aqui presente para, em assembleia livre, ratificar os termos da moção e do telegrama que deverão ser encaminhados ao governador do Estado". (ENCERRA-SE HOJE..., 1956, p. 3).

Em nível local, a imprensa procurava desestimular a participação das/dos docentes em movimentos de reivindicação de melhorias salariais. Um exemplo disto pode ser visto no jornal "A Tribuna", de Presidente Venceslau, quando Mário Rubens Telles escreveu o artigo intitulado "Um bilhete", destinado às/aos normalistas recém-diplomadas/os na Escola Normal e Ginásio do Estado "Antônio Marinho de Carvalho Filho", no qual apela às qualidades morais que os/as professores/as deveriam ter no exercício de sua profissão, tendo o salário como uma mera consequência do nobre trabalho ao qual estavam "predestinados/as":

> Eu quero acreditar na vossa vocação de mestre-escola.
> [...]
> Eu desejo crer na vossa predestinação para o professorado.
> Não entrai doentiamente contaminados dessas obsidentes reivindicações de direitos e mais direitos tão a nosso gosto para uma carreira que apenas tem deveres e exigências de renúncia, nada mais.
> [...]
> Porque me repugna — acima de tudo — o espetáculo leviano e até sórdido dos que fazem desse exercício sublime um meio de lhes prover as necessidades materiais do comer e do vestir, do aluguel da casa e do trato dos filhos, com uma ou outra diversão.
> [...]
> Os benefícios da moeda alcançados em vosso trabalho são um mero incidente de valor ínfimo, em comparação com a finalidade suprema da profissão. (TELLES, 1956, p. 4).

Assim, nota-se que a sociedade reagia com estranheza quando o magistério se mobilizava para lutar por melhorias salariais, mas que esse processo de desconstrução da imagem da/do *docente que colocava a vocação acima da remuneração* estava apenas no início, vindo a ter desdobramentos importantes na segunda metade do século XX.

Outra ocasião na qual as professoras mostraram que estavam dispostas a lutar foi quando ocorreu a primeira greve docente do Estado de São Paulo. De acordo com Ricardo Pires de Paula (2007), no ano de 1963 após diversos meses de negociações entre as entidades representantes do magistério e o governo de Adhemar de Barros, foi anunciado por este que o reajuste salarial para aquele ano seria de apenas 25% (o professorado reivindicava 60%) e incidiria somente sobre a remuneração dos/das professores/as primários/as. Deste modo, "o Centro do Professorado Paulista, em assembleia realizada em 7 de outubro, deliberou pelo ultimato ao governo, estabelecendo que se até o dia 15 daquele mês, o governo não anunciasse novos valores, o magistério primário iniciaria uma greve". (PAULA, 2007, p. 106).

Com o impasse nas negociações, no dia 16 de outubro de 1963, contando com a adesão dos professores secundários, representados pela APEOESP, foi deflagrada a primeira greve dos professores paulistas: "Durante cinco dias, o professorado paulista dos diversos níveis de ensino, bem como alguns diretores, inspetores e delegados de ensino paralisaram as escolas no Estado, recebendo o apoio de grande parte da população, inclusive dos pais dos alunos". (PAULA, 2007, p. 108).

Esta paralização teve repercussão também nas escolas primárias graduadas do extremo oeste paulista. Maura Pereira Estrela relata como se deu início da greve em Presidente Venceslau:

> Fizemos, [durante] o governo de Adhemar de Barros. Ele era meio parente de meu pai. Era primo segundo do meu pai, lá de Botucatu/SP, ele era de São Manoel/SP e os pais e tios dele moravam nessa cidade. Nesse governo ele não quis dar aumento [de salário] e nós fizemos greve. Foi falado na rádio – só rádio porque não tinha televisão, não tinha nada – e havia discussões, ficamos mais de [um] mês [em greve].
> [...]
> E nós entramos! A Wanda foi uma das que mais falavam! Na rádio! Foi lá falar, defender. (ESTRELA, 2013, acréscimos nossos).

A professora Wanda relatou as dificuldades enfrentadas naquele momento, mencionando ainda, que esteve à frente das manifestações no Grupo Escolar "Dr. Álvaro Coelho": "O governo não dava nada, ele mandava caixa de giz só no começo do ano e isso tinha bastante. Ninguém acreditava no governo. Nós tivemos uma greve e eu fui a chefa da greve, foi só por uma semana". (MORAD, 2013). As palavras da docente revelaram ainda a unicidade do movimento que lutava pelo aumento de seus vencimentos: "Dinheiro e salário! Aumentava tudo menos [o salário] da professora! Você acha que nós íamos trabalhar sem ganhar?" (MORAD, 2013, acréscimos nossos).

Tal como descrito por Paula (2007), a greve estadual teve apoio dos pais das/dos educandos/as, elemento também destacado pela Prof.ª Wanda: "[...] as mães e os pais apoiaram porque quanto mais a gente recebe melhor a gente trabalha". (MORAD, 2013). A docente enfatizou ainda que havia um revezamento na liderança do movimento em razão das dificuldades enfrentadas com a repressão policial:

> Olha, pelo amor de Deus, eles sofreram bastante. Nós colocávamos no rádio, no jornal e pintávamos o sete. A Helena foi presidenta de uma greve por uns dias lá. Dividimos porque era muito, a polícia vivia em cima da gente porque greve é greve e eles tem que ser contra. (MORAD, 2013).

Contudo, algumas professoras não apoiaram o movimento. A professora Wanda exemplificou com o caso de uma docente que não entrou em greve como as demais:

> O Estado inteiro fez [greve] naquela ocasião, em cada cidade. Teve uma professora aqui que não entrou em greve, então ela ficava na classe durante quatro horas sozinha, porque ela não queria perder os pontos para aposentar. Nós perdemos nossos pontos, porém mais tarde o governo mandou encaixar. Foi uma semana e pouco de greve. (MORAD, 2013, acréscimos nossos).

A professora Maura descreveu o mesmo caso, mas ela acreditava que a motivação para que a docente não aderisse à greve tinha também um fundo político:

> Nós fomos descontadas, como sempre eles descontam de nosso ordenado, eu lembro que da nossa classe só a D. Maria Coelho que não entrou [em greve]. Ela não quis entrar. Ela ia sozinha [para o Grupo], e as crianças não iam porque os irmãos não iam, e ela ficava lá. É porque o marido dela era do partido [do Adhemar de Barros], do PSP, mas ele não interferia, se ela quisesse entrar em greve, ela poderia. (ESTRELA, 2013).

A própria professora Maura afirmou que não necessitava do aumento salarial, porquanto o seu salário não era a principal renda de sua casa. Como seu marido era fazendeiro, a docente relatou que a motivação para a sua adesão ao movimento grevista era a empatia, uma vez que convivia com as suas colegas, passando pelas mesmas dificuldades e sabia que muitas vezes o salário de algumas era extremamente necessário.

> Era muito ruim para nós ser contra as colegas. Não era que eu precisasse, o meu marido era fazendeiro, e haviam outras que não precisavam também, mas nós aderíamos porque não íamos ser contra as colegas. Porque a maioria não ganhava mesmo. Não que fosse muito, mas em relação à hoje, o nosso ordenado está completamente defasado. (ESTRELA, 2013).

Posição semelhante era compartilhada pela professora Silvia, que aderia às greves, mas que só o fazia quando era extremamente necessário: “Eu pelo menos não gostava, mas tinha hora que a gente tinha que aderir”. (MAXIMINO, 2013). Isto porque ela era irmã de Adamastor de Carvalho, que além de ocupar a direção do Grupo Escolar “Dr. Álvaro Coelho” também foi Inspetor Escolar, e que a influenciava bastante a não entrar nas greves: “Ele era contra a greve. Tanto é que nós pedíamos a opinião dele e ele falava para não aderir. Ele era muito patriota”. (MAXIMINO, 2013).

A professora Maria Therezinha, colega de trabalho de Silvia, também afirmou que foi influenciada a não aderir às greves. Nesse caso, a docente afirmou que foi seu pai quem a

orientou a não participar dos movimentos grevistas dos/das docentes: “Tem uma coisa meio particular: uma professora comentou comigo sobre a greve. Eu sempre fui contra a greve, meu pai nunca me deixou fazer greve na escola [...]”. (CARVALHEIRO, 2013). Em seguida, Maria Therezinha ao relatar o seu diálogo com outra professora sobre a greve, exibiu a representação que se tinha sobre a paralização das aulas: “Eu não acho certo esse negócio de greve, porque no final quem sai no prejuízo são os alunos e os professores”. (CARVALHEIRO, 2013). Na sequência de sua interlocução, fica clara ainda a apropriação da professora: “Eu estou de licença e vocês estão fazendo greve, mas depois eu também terei que repor aulas e eu não fiz a greve”. (CARVALHEIRO, 2013).

Essa postura aparentemente individualista era um reflexo da educação que tivera de um pai que lhe ensinou que “os filhos dele não podiam acompanhar as coisas erradas que os outros faziam”. (CARVALHEIRO, 2013). De acordo com essa concepção, tudo que pudesse abalar o *status quo*, era considerado “errado”. Ademais, existia outro elemento revelado por Maria Therezinha que era a superproteção:

> Você já pensou em uma pessoa criada em uma redoma de vidro? Porque meu pai me criou como uma princesa, a filha mais velha e tal, quando a segunda nasceu eu tinha 11 anos de idade e quando a quinta nasceu eu tinha 17 anos. Eu não tinha amizades, meu pai não deixava eu ir para a casa de ninguém, brincar com ninguém, éramos só nós. E depois eu vim para Presidente Venceslau/SP, sozinha! Para o mundão, sozinha! Foi uma luta, um luta! Eu sofri muito. (CARVALHEIRO, 2013).

Contudo, mesmo tendo sido criada de forma a não se envolver em nada que pudesse oferecer algum *risco*, a professora foi para Presidente Venceslau e passou a ter uma vida independente, principalmente após se casar e constituir a sua própria família. A medida que se afastou do convívio com seus pais, a docente conseguiu fazer, inclusive, um balanço de sua trajetória e ao ser questionada sobre o que pensava a respeito das reivindicações e manifestações públicas das professoras, Maria Therezinha afirmou:

> Hoje eu acho que é certo, naquela época eu não achava. Eu ainda trazia aqueles ensinamentos do meu pai, arraigados. Hoje eu já vivi bastante até para questionar o modo como eu fui criada. Porque se eu tivesse uma filha eu não a criaria como eu fui criada. Eu abriria o mundo para ela. (CARVALHEIRO, 2013).

Como a docente viveu de perto a experiência de cerceamento de suas ações em função do excesso de zelo de seu pai, ela procurou fazer com que essa conduta não se repetisse.

Como não teve filhas, a professora relatou que procurava expandir os horizontes de suas educandas:

> Mas eu abri o mundo para as minhas alunas! Inclusive eu dizia para os meninos: "Estudem, abram os olhos, porque as mulheres vão andar no mundo e vocês ficarão para trás".
> Deu no que deu, as mulheres estão tomando o lugar, estão "pegando o peão na unha". (CARVALHEIRO, 2013).

Existe uma similaridade entre os relatos de Maria Therezinha e de Silvia que é a presença masculina exercendo influência no sentido de desestimular a participação delas na luta. Ainda estava presente nas relações sociais de gênero o ideário de que as professoras exerciam a docência por paixão, não visando, portanto, um salário digno para a atividade profissional que exerciam. Por isso, a participação das mulheres na arena política ainda era vista com desconfiança e por vezes era rechaçada.

A posição do irmão de Silvia é também uma amostra da forma como o governo lidava com o movimento grevista. Adhemar de Barros procurava apelar às representações construídas acerca da figura das/dos professoras/es na esperança de desestimular o movimento, "o teor de suas mensagens louvava o trabalho do educador, cobrando-lhe o 'diálogo' e 'equilíbrio' que tanto marcara a sua 'missão na sociedade'". (PAULA, 2007, p. 109).

Alguns jornais também não acreditavam que uma greve do professorado paulista pudesse existir se não fosse por extrema necessidade. Este foi o caso da "Folha de S. Paulo" que afirmava se tratar de uma atitude desesperada por parte dos/das docentes: "Já classificamos o movimento: é um gesto de desespero [...]". (PROFESSORES, 1963, p. 4).

Questionada sobre o resultado da greve, a professora Maura afirmou a relutância do governo em atender às reivindicações do movimento: "Mas eles não davam o aumento, eu não me lembro se eles deram ou não. Nós tomamos parte em diversas greves, mas não tinha um resultado. Era uma luta!" (ESTRELA, 2013). Apesar de Maura não se recordar do desfecho da greve, os esforços das docentes lograram êxito, haja vista que todas as suas reivindicações foram atendidas:

> Depois de deixarem mais de 2 milhões de alunos sem aulas, os professores, mediante negociação entre os deputados Sólon Borges dos Reis (pela CPP), Raul Schwinden (pela Apeoesp) e Hilário Torloni (pelo governo), anunciaram o fim da greve em 21 de outubro. Pelo acordo, os professores primários receberiam 60% de gratificação, estendidos também aos aposentados, enquanto os professores do secundário teriam gratificação de

> 25%, integração das aulas extraordinárias à aposentadoria e redução da jornada de 18 para 15 aulas semanais. Além do atendimento de suas reivindicações salariais, tiveram assegurado a promessa de não haver punição pelos dias que ficaram parados. (PAULA, 2007, p. 112).

Ao fim, como se pode notar, a primeira iniciativa de reivindicação das/dos professoras/es mostrou que a luta era necessária quando os seus direitos eram desrespeitados. Para além dos relevantes resultados imediatos alcançados, ficou marcado na cultura escolar e no imaginário da sociedade que a representação construída acerca do magistério como uma *missão a ser desempenhada por indivíduos abnegados* estava definitivamente se alterando:

> [...] puderam vivenciar uma ação repleta de significações que abalariam as imagens socialmente difundidas até aquele momento. Mais do que colocar em evidência a educação, os professores puderam se constituir em atores coletivos ao mesmo tempo que definiam suas diferenças entre si e pelo confronto em relação ao Estado. (PAULA, 2007, p. 113).

Mesmo com todas as forças que impeliam as professoras a se manterem estáticas diante da progressiva desvalorização de sua profissão, as docentes dos grupos escolares se mostraram conscientes da situação opressiva e estavam dispostas a lutar.

## 6.4. Síntese analítica

Com todas as tentativas de ajustar o comportamento feminino – e, no caso desta pesquisa, das professoras – procedidas pelos homens que ocupavam os cargos de comando, que produziam o discurso oficial e que também disseminavam representações através dos jornais, as mulheres ainda conseguiram se utilizar de estratégias para obterem uma margem para a execução de seu trabalho e construir a cultura escolar com alguma liberdade, ainda que restrita.

É possível perceber que apesar de muitas vezes os relatos indicarem uma visão idílica da profissão, em alguns momentos essas professoras reconheciam que nem tudo era perfeito, principalmente quando faltavam insumos básicos que deveriam ter sido fornecidos pelo poder público, ou mesmo na questão salarial que desembocou na primeira greve de professores na década de 1950.

Mas mesmo estando algumas vezes "desamparadas" pelo Estado, as professoras cumpriam os objetivos que lhes eram propostos. Quando percebiam que existiam carências que deveriam ser sanadas, essas mulheres faziam tudo o que estava ao seu alcance –

realizando às vezes atividades que extrapolavam o período das aulas – para assegurar o cumprimento de sua tarefa republicana de formação do cidadão e da cidadã.

# CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como visto ao longo das páginas deste trabalho, buscamos apresentar e analisar a participação das professoras na construção da cultura escolar nos primeiros grupos escolares dos municípios de Presidente Bernardes e de Presidente Venceslau. Para tanto, recorremos às fontes bibliográficas que fornecessem embasamento teórico-metodológico à pesquisa; às fontes documentais que trouxessem informações acerca da vivência cotidiana das docentes nas instituições de ensino; ao material jornalístico e iconográfico; e, principalmente, aos relatos orais de algumas docentes e de algumas/alguns educandas/os que frequentaram as escolas primárias graduadas entre os anos de 1932 e 1960.

Desta forma, o estudo se respaldou nos pressupostos da Nova História Cultural, mais especificamente nas categorias de representação e apropriação, discutidas por Roger Chartier (1991; 2002). Procuramos mostrar como as representações que circulavam na sociedade intentavam enquadrar a ação das docentes e como elas se apropriaram dessas. Foi possível notar ainda que o Estado, especialmente durante a Era Vargas, legislava de modo a estabelecer um tipo de educação diferenciada para as meninas, disseminando assim as representações que ligavam as mulheres à esfera doméstica e as afastavam do mundo profissional.

Quando as mulheres rompiam com a barreira representada pelas concepções binárias de gênero, e conseguiam concluir o curso Normal, novos desafios eram enfrentados para conseguirem exercer o magistério. Isto porque, como anteriormente discutido, a moral burguesa legitimada pelo Código Civil de 1916, previa que caberia aos homens decidirem se as suas esposas poderiam ou não trabalhar. Algumas professoras entrevistadas (tal como Maura e Maria de L. F. Pardo) relataram terem sofrido pressão de seus cônjuges para que abandonassem a carreira. Todavia, essas mulheres souberam contornar a situação, criando estratégias para seguirem em sua profissão, e, mesmo tendo que abrir mão de algumas conquistas, fizeram prevalecer a sua vontade (ou necessidade) de lecionar.

Tendo a oportunidade de contar com a presença física de boa parte das professoras que trabalharam nas escolas primárias graduadas da região estudada, na primeira metade do século XX, a pesquisa se orientou pela perspectiva da História Oral. Assim, nove docentes e também seis educandos/as foram entrevistados/as em função de terem frequentado os grupos escolares das cidades que compõem o recorte, entre os anos de 1932 e 1960. Como denotado ao longo dos seis capítulos da tese, esses indivíduos revelaram fatos que contribuíram

sobremaneira para a compreensão de como se davam as práticas escolares na região da Alta Sorocabana.

Aliás, muitas dimensões da cultura escolar dos grupos de Presidente Bernardes e Presidente Venceslau puderam ser desveladas por meio dos depoimentos. Isto ficou evidente nas estratégias que as professoras relataram adotar para lidar com as dificuldades materiais, manifestadas principalmente no trabalho com as caixas escolares; em como faziam para administrar a sala de aula, seja na maneira que cada uma organizava as disciplinas, seja na forma com estimulavam ou castigavam os/as discentes. Enfim, o estudo da memória desses sujeitos por meio da História Oral se mostrou muito frutífero, uma vez que os depoimentos aqui transcritos revelam elementos da cultura escolar que não são encontrados em outras pesquisas sobre as instituições escolares do extremo oeste paulista, preenchendo, assim, uma lacuna na História da Educação regional.

Tendo em vista o objetivo central da pesquisa de analisar a participação das professoras na cultura escolar dos primeiros grupos das cidades enfocadas, três objetivos específicos foram estabelecidos. Estes serão agora retomados com a finalidade de se discutir como foram abordados ao longo da tese.

O primeiro objetivo específico trata da discussão sobre a formação histórica dos municípios do recorte espacial, bem como a trajetória entre a implantação e a edificação dos seus grupos escolares. Fez-se necessária uma recuperação da história de Presidente Bernardes e de Presidente Venceslau, como forma de exibir qual era contexto no qual as docentes atuavam. Por se tratar de um trabalho que se insere nos estudos de História Regional e Local, inicialmente foi realizada uma discussão sobre a franja pioneira do extremo oeste paulista, exibindo como a atividade econômica levou à exploração dessas plagas. Foram priorizados os aspectos políticos, sociais e culturais da ocupação dos municípios, enfatizando a importância que a chegada da ferrovia Sorocabana e a presença das/dos imigrantes tiveram para o desenvolvimento local.

Assim, após ter sido formado o aparato burocrático das cidades, as suas instituições públicas começaram a aparecer. Neste momento, os grupos escolares foram implantados, tendo sido instalados legalmente no ano de 1932. Contudo, como foi discutido, as instituições funcionaram em edificações improvisadas e que não ofereciam a estrutura que era preconizada pelo próprio Estado.

Como foi debatido no Capítulo 2, as docentes e os/as educandos/as passaram um longo período aguardando até que os seus grupos fossem erigidos, considerando-se que Presidente Venceslau só teve seu prédio definitivo inaugurado em 1957, e Presidente

Bernardes, em 1960. Nesse ínterim, as professoras foram obrigadas a trabalhar em imóveis alugados e inadequados à sua finalidade, fato reconhecido pelos próprios inspetores de ensino. A pesquisa revelou que foram várias as manifestações nos jornais denunciando a situação em que se encontravam as principais escolas das cidades, mas que as professoras não figuravam entre essas vozes de denúncia. Entretanto, isto não significava que as docentes estivessem satisfeitas com a situação, mas sim, que elas não se sentiam livres para expressar publicamente o seu descontentamento.

Outro ponto a ser destacado era que algumas educadoras estavam em início de carreira e ainda não tinham passado muito tempo lecionando naquela estrutura deficitária. Mas, por outro lado, existiu o caso de outras docentes com mais experiência e que, por terem um contato mais prolongado com a realidade precária enfrentada pelas escolas, divulgaram as suas opiniões fora do âmbito dos grupos.

Em relação ao segundo objetivo específico, que trata da questão das relações de gênero na atuação profissional das professoras, foi realizada uma discussão acerca da História das Mulheres e da presença feminina no magistério. No Capítulo 3 foi exibida a trajetória que as mulheres trilharam para abandonar a esfera privada e adentrarem no mercado de trabalho. Uma importante contribuição nesse processo emancipatório foi dada pela luta das feministas brasileiras no início do século XX, que enfrentaram a moral burguesa e a rigidez dos padrões de gênero, e alcançaram grandes conquistas para as mulheres.

Como já mencionado, a educação foi uma das principais vias para a projeção feminina em uma sociedade marcadamente androcêntrica. As mesmas representações que ligavam as mulheres aos cuidados com o lar e a criação dos/das filhos/as, propiciou o seu acesso ao magistério primário. Com isso, mesmo tendo conseguido a possibilidade de se escolarizar visando à profissionalização, as jovens tiveram a educação restrita. A própria legislação referendava o ideário de que a havia uma "personalidade feminina" e uma "missão da mulher dentro do lar".

Todavia, os relatos das entrevistadas indicaram que frequentar a Escola Normal não era, em muitos casos, uma opção. Algumas depoentes asseveraram que realizaram o curso Normal em função da falta de opções de formação; outras ainda, mais empobrecidas, vislumbravam tão somente conseguir uma profissão que lhes provesse renda. Isso mostrou que afora as determinações que encaminhavam homens e mulheres para carreiras distintas para as quais eles e elas supostamente seriam *naturalmente destinados/as*, existiam outros fatores sociais que incidiam sobre o jogo de poder implicado na disseminação de representações.

O terceiro objetivo específico estabelecido se refere às estratégias adotadas pelas professoras para lecionarem em meio às dificuldades apresentadas nas primeiras décadas de existência dos grupos escolares de Presidente Bernardes e Presidente Venceslau. Ao longo de toda a tese procuramos exibir as formas adotadas pelas docentes para lidar com as adversidades relativas não somente à falta de estrutura da região, mas também às restrições que as questões de gênero impunham e à necessidade de responder às demandas de seu ofício.

No que concerne aos desafios cotidianos, à construção da cultura escolar, o Capítulo 4, 5 e 6 exibiram mais detalhadamente o trabalho das professoras. Deste modo, as discussões tiveram por base a concepção de que existem variações entre as diferentes as instituições (FRAGO, 1995) e de que é relevante o estudo a respeito de como as docentes se utilizam dos dispositivos pedagógicos e como se relacionavam com as normas. (JULIA, 2001). Por meio dos relatos fornecidos, foi possível constatar que logo nas primeiras experiências na zona rural, as educadoras tiveram que aprender como lidar com a ausência do Estado, em meio a um local desconhecido e cuja representação remetia à rudeza e ao perigo.

A penetração nos meandros da faina diária permitiu revelar o trabalho que as professoras executaram, isto é, como a sua prática docente era realizada utilizando o que foi aprendido na Escola Normal e procedendo às adaptações necessárias ao contexto do extremo oeste paulista. Conforme descrito ao longo do quinto capítulo, a ação dessas profissionais incidia diretamente na rotina dos grupos. As entrevistas denotaram as estratégias utilizadas para manter a disciplina em sala de aula, as maneiras distintas por meio das quais as docentes organizavam os conteúdos, além de revelar que a utilização dos livros didáticos era uma prática recomendada por elas e largamente difundida.

Ficou evidente também a contribuição que essas mulheres forneceram às instituições auxiliares que funcionaram nos grupos. Isto se deu principalmente no trabalho realizado para se conseguir alimentos para a merenda e nas diversas atividades organizadas para a arrecadação de fundos para as caixas escolares, além da exitosa gestão financeira destas.

Com isso, a pesquisa revelou que algumas docentes também tiveram uma atuação de destaque fora dos grupos. Essas professoras se manifestavam divulgando as suas opiniões e até mesmo críticas ao método da Escola Nova, como explicitado no caso da Prof.ª Arthuzina, que além de escrever frequentemente nos jornais venceslauenses, também representou a Delegacia Regional do Ensino de Presidente Prudente no 1º Congresso Estadual de Educação, em 1956.

O Capítulo 6 se encerra exibindo a luta das professoras por melhorias salariais. Neste sentido, foi possível perceber na ação dessas mulheres que elas conseguiam atingir um nível

de autonomia relativa, uma vez que se emancipavam da tutela masculina. Isto ficou explícito no exemplo de Adamastor de Carvalho que, representando a figura do Estado dentro do grupo, desencorajava o engajamento das profissionais no movimento grevista. Mesmo sendo muito respeitado entre as educadoras, a sua autoridade não foi suficiente para impedir que elas entrassem na luta pelos seus direitos, mostrando, destarte, que a postura das docentes, apesar de toda a força das representações que procuravam enquadrar a sua atuação, havia se alterado significativamente.

Assim, também é possível perceber na ação dessas professoras algumas tentativas de romper com os padrões fixos de gênero. Seja em sua atuação nas disciplinas (como quando Maria de Nazareth propôs aos meninos que realizassem trabalhos manuais historicamente identificados com o gênero feminino) ou mesmo na postura combativa adotada por Maria Augusta Monteiro (rivalizando com as autoridades locais, abrindo uma sindicância contra o diretor e se candidatando ao cargo de diretora em outro grupo), as docentes da região da Alta Sorocabana demostraram indícios de uma atitude que fugia às normatizações comportamentais estabelecidas.

Nem todos os posicionamentos e estratégias estavam direcionados para a finalidade emancipatória. A diversidade presente na forma como cada educadora se apropriava das representações que lhes eram impostas, indicava atuações distintas dessas mulheres. Conforme o exposto, algumas entrevistadas apontaram exemplos de docentes que abandonaram a carreira, cedendo à pressão dos maridos. Existiu também o caso da professora que não aderiu à greve, em função da posição política ocupada pelo cônjuge.

As referências de masculinidade e, principalmente, de feminilidade, construídas ao longo da vida dessas mulheres, muitas vezes orientavam as suas decisões. Neste sentido, é elucidativo o depoimento da Prof.ª Maria Therezinha, quando ela asseverou que não aderia às greves em função de uma proibição determinada pelo seu pai. Porém, a docente revelou que, decorridos muitos anos, não acreditava mais nessa postura e, após de ter refletido acerca da importância da manifestação feminina, procurou proporcionar às suas educandas um ensino orientado pela liberdade de pensamento. Desta forma, a docente contribuía por meio de sua ação no cotidiano da cultura escolar, para que novas noções de feminilidade pudessem ser desenvolvidas.

Esse trabalho de construção da cultura escolar ficou registrado na memória dos/das educandos/as. Como se viu, as professoras deixaram marcas socioculturais nas cidades em que lecionaram, isto porque algumas docentes, como Maria Augusta Monteiro, Arthuzina de Oliveira D'Incao e Maria de Lourdes Fontana Pardo, somente para citar alguns exemplos,

foram lembradas por todas/os as/os entrevistadas/os em função de seu destacado trabalho nos grupos escolares. Inclusive, as duas primeiras foram homenageadas, tendo seus nomes atribuídos a escolas de ensino fundamental em seus municípios.

Por fim, é válido ressaltar que essas professoras, que vieram de regiões mais antigas e mais desenvolvidas tiveram um choque ao se depararem com a precariedade de uma zona nova. Esse abalo provocado nelas, em função de se verem diante uma região na qual tudo estava no início, também serviu como motor para se empenharem no trabalho de formação das bases educacionais dos municípios, travando lutas diárias na cotidianidade dos grupos escolares para garantir o cumprimento dos planos estabelecidos pelo Estado.

As docentes se mostraram conscientes das dificuldades que o magistério enfrentou (e ainda enfrenta). Isto pode ser aferido, por exemplo, no final da entrevista procedida com a professora Thereza C. Vieira, quando esta mostrou espanto em saber que o entrevistador era pedagogo: "Não existe muito incentivo para os professores que estão se formando para atuarem na área da educação. Eu vejo muito incentivo para as áreas de medicina e engenharia. Por isso existe essa debandada [da docência]. Os homens geralmente não seguem na área da educação, eu estou até admirando você seguir esse caminho... é porque você está indo além". (VIEIRA, 2013, acréscimos nossos). Neste trecho, percebe-se a clareza que a docente possuía a respeito da história da educação, haja vista que ela ressaltou o incentivo que outras áreas profissionais recebem em detrimento da educação e atribuiu à falta de incentivo, o esvaziamento da busca pela docência nos anos iniciais da escolarização, especialmente pelos homens.

É inegável que toda essa situação de abandono que as principais escolas primárias graduadas de cada cidade viviam, interferia na cultura escolar, isto porque o discurso estatal apregoava determinadas posturas, disseminando representações acerca do trabalho das docentes e de como os materiais e a estrutura dos grupos escolares deveriam ser, mas na prática o que se verificava era a ausência de recursos básicos. Essa situação apresentada ao longo desta tese exibe quanto tempo foi necessário para que uma edificação fosse construída, fazendo com que as professoras enfatizassem a união do corpo docente como um ponto positivo de suas vivências no grupo, e percebessem na figura do Estado a repressão e a cobrança. Isto porque, com a ausência do Estado o que restava era o improviso como *modus operandi*, expresso na quantidade de festas, rifas e demais campanhas que as docentes precisavam organizar para arrecadar os fundos necessários para assistir às crianças que dependiam da caixa escolar.

Deste modo, pode-se aferir que as docentes a partir de seu trabalho no âmbito dos grupos escolares, participaram de modo importante para a construção das culturas escolares. Intramuros, lidaram com a precariedade da estrutura física e a escassez material, improvisando estratégias com aquilo que tinham ao seu alcance para suprir as carências que as instituições apresentavam. E, fora dos muros das escolas, exibiram os seus posicionamentos na imprensa e participaram das manifestações por melhores condições de trabalho, legando para as gerações posteriores o exemplo da importância de se lutar tanto para poder exercer o magistério, quanto para a sua dignificação.

# REFERÊNCIAS

ABREU, Dióres Santos. Comunicações entre o sul do Mato Grosso e o sudoeste de São Paulo. O comércio de gado. In: _____. **Recortes**. Presidente Prudente: Impress, 1997. p. 37-60.

ACADEMIA Paulista de Letras. **Hernani Donato**. Disponível em: < http://www.academiapaulistadeletras.org.br/academicos-anteriores/82-cadeira-n-20/615-hernani-donato.html>. Acesso em: 27 ago. 2015.

ALBERTI, Verena. **Manual de História Oral**. 3. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2005.

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

_____. Vestígios para uma reinterpretação do magistério feminino em Portugal e Brasil. In: SOUZA, Rosa Fátima de; VALDEMARIN, Vera Teresa e ALMEIDA, Jane Soares de. **O Legado Educacional do Século XIX**. Araraquara: UNESP – Faculdade de Ciências e Letras, 1998b.

_____. **Ler as letras**: por que educar meninas e mulheres? São Bernardo do Campo: Universidade Metodista de São Paulo; Campinas: Autores Associados, 2007.

ALMEIDA JUNIOR, Antônio Ferreira de. I Congresso Estadual de Educação (Estado de São Paulo). **Rev. bras. Estud. pedagog.**, Rio de Janeiro, v. 27, n. 6, p. 115-140, jan./mar.. 1957.

AMADO, Janaína. História e região: reconhecendo e construindo espaços. In: SILVA, Marcos A. da (Org.). **República em Migalhas:** História Regional e Local. São Paulo: Marco Zero/CNPq, 1990.

_____. Região, sertão, nação. **Estudos históricos**, Rio de Janeiro, vol. 8, n. 15, p. 145-151, 1995.

ANTÔNIO, Mara Rúbia dos Santos. **A presença feminina nos estudos secundários no estado São Paulo (1930-1947)**. 2014. 122f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara.

AQUINO, Ítalo de. Apontamentos sobre a história do café em São Paulo: das origens a 1930. In: ODÁLIA, Nilo; CALDEIRA, João Ricardo de Castro (Org.). **História do estado de São Paulo**: a formação da unidade paulista. São Paulo: Ed. da UNESP: Arquivo Público do Estado: Imprensa Oficial, 2010. p. 61-82.

AZEVEDO, Nara; FERREIRA, Luiz Otávio. Modernização, politicas públicas e sistema de gênero no Brasil: educação e profissionalização feminina entre as décadas de 1920 e 1940. **Cadernos Pagu**, v. 27, p. 213-254, jul.- dez. 2006.

BACELLAR, Carlos. Uso e mau uso dos arquivos. In: PINSKY, Carla Bassanezi (Org.). **Fontes históricas**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2008. p. 23-79.

BEAUVOIR, Simone de. **O segundo sexo**: fatos e mitos. v. 1. Trad. de Sergio de Milliet. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2002.

BEDIN, Brigitte. **Os Pioneiros da Escola Nova Manifestos de 1932 e 1959**: Semelhanças, divergências e contribuições. 2011. 141 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo.

BOSI, Ecléa. **Memória e Sociedade**: lembrança de velhos. 3. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina**. Trad. de Maria Helena Kühner. 10 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2011.

CASTANHO, Sérgio. Memória, Presente e Futuro. In: LOMBARDI, José Claudinei; CASIMIRO, Ana Palmira Bittencourt S.; MAGALHÃES, Lívia Diana Rocha (Orgs.). **História, memória e educação**. Campinas: Editora Alínea, 2011. p. 11-30.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**. Petrópolis: Vozes, 1994.

CHARTIER, Roger. **O mundo como representação**. Estudos Avançados, São Paulo, v. 11, n. 5, 1991.

_____. **A História Cultural**: entre práticas e representações. Trad. de Maria Manuela Galhardo. Lisboa: Difel, 2002.

CHARTIER, Anne-Marie. Um Dispositivo sem Autor: cadernos e fichários na escola primária. **Revista Brasileira de História da Educação**, n. 3, p. 9-26, jan./jun., 2002.

COSTA, Zouraide Guerra Antunes; ROMANO, Alessandro Pecego Martins; ELKHOURY, Ana Nilce Maia; FLANNERY, Brendan. Evolução histórica da vigilância epidemiológica e do controle da febre amarela no Brasil. **Rev. Pan-Amaz Saude**, v. 2, n. 1, p. 11-26, 2011.

DELGADO, Lucilia de Almeida Neves. **História oral – memória, tempo, identidades**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

DEL PRIORE, Mary (org.) & BASSANEZI, Carla (coord. de textos). **História das Mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto/Ed. UNESP, 1997.

DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri; ANTUNES, Fátima Ferreira. Magistério primário: profissão feminina, carreira masculina. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 86, p. 5-14, ago. 1993.

DIAS, Romualdo. **Imagens de ordem**: a doutrina católica sobre autoridade no Brasil (1922-1933). São Paulo: Editora Unesp, 1996.

D'INCAO, Arthuzina de Oliveira. **Fragmentos**. São Paulo: Editora Soma, 1982.

_____. **Pedro Fineza**. Presidente Venceslau: Letras à Margem, 2002.

D'INCAO, Maria Angela; NASCIMENTO. **Presidente Wenceslau**: uma região, a cidade e sua gente. Presidente Venceslau: Letras à Margem, 2005.

_____ . Uma Linda Mulher. **Jornal Iaras**, Belém/PA, n. 19, nov./ dez., 2014. Disponível em: < http://www.jornaliaras.ufpa.br/index.php?option=com_content&view=article&id=264%3Aquando-dancam-as-cores-e-as-mulheres-se-tornam-escritoras&catid=17%3Aedicao-15-marco--abril&Itemid=13>. Acesso em: 13 fev. 2015.

DITA, Nilda da Silva (org.). Presidente Venceslau: vocação solidária. 80 anos, suas histórias, suas conquistas! São Paulo: Noovha América, 2006.

DUARTE, Constância Lima. **Nísia Floresta**: vida e obra. 2. ed. Natal: EDUFRN – Editora da UFRN, 2008.

DUMOULIN, Olivier. Documento. In: BURGUIÈRE, André. (Org.). **Dicionário das ciências históricas**. Rio de Janeiro: Imago, 1993. p. 243-244.

ERBELLA, Inocêncio. **Rabiscos históricos de Presidente Venceslau**. Presidente Venceslau: Editora Artes Gráficas Pedrali, 2006.

ESCOLA Modelo Preliminar de Itapetininga. Disponível em: < http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/neh/1895-1903/1895-Escola_Modelo_Preliminar_de_Itapetininga.pdf>, Acesso em: 17 mai. 2014.

FAORO, Raymundo. **Os donos do poder**: formação do patronato político brasileiro. 3. ed. rev. São Paulo: Globo, 2001.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de; GONÇALVES, Irlen Antônio; VIDAL, Diana Gonçalves; PAULILO, André Luiz. A cultura escolar como categoria de análise e como campo de investigação na história da educação brasileira. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 1, p. 139-159, jan./abr. 2004.

FERNANDES, Bernardo Mançano. **Tentando apagar a história da grilagem do pontal**. 2007. Disponível em:< http://www2.fct.unesp.br/nera/artigodomes/TENTANDO_APAGAR_A_HISToRIA_DE_GRILAGEM_NO_PONTAL.pdf>, Acesso em: 08 abr. 2016.

FERREIRA JR., Amarílio; BITTAR, Marisa. A educação na perspectiva marxista: uma abordagem baseada em Marx e Gramsci. **Interface - Comunic.**, Saúde, Educ., v. 12, n. 26, p. 635-46, jul./set., 2008.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. Trad. de Luiz Felipe de Baeta Neves. 7a. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção (Org.). **Memórias de Professoras**: história e histórias. São Paulo/Juiz de Fora: Musa/Edufjf, 2001.

FREYRE, Gilberto. **Casa-Grande & Senzala**: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal. 16a.ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1973.

FRIEDAN, Betty. **A mística feminina**. Petrópolis: Editora Vozes, 1971.

GALZERANI, Maria Carolina Bovério. Memória, história e (re)invenção educacional: uma tessitura coletiva na escola pública. In: MENEZES, Maria Cristina (Org.) **Educação, memória e história**: possibilidades, leituras. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 287-330.

GRESPAN, Jorge. Considerações sobre o método. In: PINSKY, Carla Bassanezi (Org.). **Fontes históricas**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2008. p. 291-300.

GONÇALVES, Maria de Nazareth Barros Miméssi. **História de minha vida**. Presidente Prudente, 2010. Manuscrito.

GOUVEIA, Aparecida Joly. **Professoras de amanhã**: um estudo de escolha ocupacional. Rio de Janeiro: Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais, Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, Ministério da Educação e Cultura, Brasil, 1965.

HALBWACHS, Maurice. **Les cadres sociaux de la mémoire**. Paris: Félix Alcan, 1925.

_____. **A memória coletiva**. Trad. de Beatriz Sidou. São Paulo: Centauro, 2006.

HILSDORF, Maria Lucia Spedo. A Escola Normal de São Paulo, entre o Nós e o Outro. In: ARAUJO, José Carlos Souza; FREITAS, Anamaria Gonçalves Bueno de; LOPES, Antônio de Pádua Carvalho (Orgs.). **As Escolas normais no Brasil**: do Império à República. Campinas: Editora Alínea, 2008. p. 91-105.

HOLANDA, Sérgio Buarque de. **Livro dos prefácios**. São Paulo: Companhia das Letras, 1996, p. 43.

HORTA, José Silvério Baía. A política educacional do Estado Novo. In: SAVIANI, Dermeval (Org.). **Estado e políticas educacionais na história da educação brasileira**. Vitória: EDUFES, 2010. p. 281-315.

IRMÃS Dominicanas de Santa Catarina de Sena. América do Sul. Disponível em: < http://www.dominicanas-scs.pt/congregacao/presenca/AmericaSul>, Acesso em: 08 jun. 2015.

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

LIMA, Daniela. **A mulher é um devir histórico**: rastros de Beauvoir no Brasil. Disponível em: <http://blogdaboitempo.com.br/2015/09/08/a-mulher-e-um-devir-historico-rastros-de-beauvoir-no-brasil/>. Acesso em: 27 out. 2015.

LOVE, Joseph L. **A locomotiva**: São Paulo na Federação Brasileira 1889-1937. Trad. de Vera Alice Cardoso da Silva. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

MANOEL, Ivan Aparecido. **Igreja e educação feminina (1889-1919)**: uma face do conservadorismo. São Paulo: Edunesp, 1996.

MARCÍLIO, Maria Luiza. **História da escola em São Paulo e no Brasil**. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo: Instituto Fernand Braudel, 2005.

MARIANO, Jorge Luís Mazzeo; PRATTA, Marco Antônio; RIBEIRO, Arilda Ines Miranda. O gênero feminino na construção da cultura escolar no Brasil republicano (interior do estado de São Paulo). **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n.27, p.149 –161, set. 2007.

MARIANO, Jorge Luís Mazzeo. **A implantação da escola primária graduada em Presidente Prudente-SP**: as contribuições das professoras primárias (1925-1938). 2011. 156f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Calos, São Carlos.

_____. **Primeiro Grupo Escolar de Presidente Prudente**: o contributo das professoras primárias (1925-1938). Curitiba: Editora CRV, 2013.

MARQUES, Teresa Cristina de Novaes; MELO; Hildete Pereira de. Os direitos civis das mulheres casadas no Brasil entre 1916 e 1962. Ou como são feitas as leis. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 12, n. 2, p. 463-488, mai.-ago. 2008.

MATTOS, Ilmar Rohloff de. **O Tempo Saquarema**: a formação do Estado imperial. 2. ed. São Paulo: Hucitec, 1990.

MEDEIROS, Ruy Hermann Araújo. Arquivos escolares: breve introdução a seu conhecimento. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval; NASCIMENTO, Maria Isabel Moura. (Orgs.). **Navegando pela história da educação brasileira - on line**. Campinas/SP: HISTEDBR, 2006. p. 1-11.

MEMORIAL DE PIRAJUÍ. Disponível em: <http://www.memorialdosmunicipios.com.br/listaprod/memorial/historicocategoria,107,H.html>. Acesso em: 23 fev. 2014.

MICHELET, Jules. **A mulher**. Trad. de Godofredo Rangel. São Paulo: Monteiro Lobato, 1925.

MONARCHA, Carlos. **Escola Normal da Praça**: o lado noturno das luzes. Campinas: Editora da Unicamp, 1999.

_____. Notas biográficas de João Augusto de Toledo. **Boletim - Academia Paulista de Psicologia**, v. 80, p. 40-51, 2011. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/125308>. Acesso em: 19 nov. 2015.

MONBEIG, Pierre. **Pioneiros e fazendeiros de São Paulo**. (Trad.) Ary França e Raul Andrade e Silva. São Paulo: Editora Hucitec/ Editora Polis, 1984.

MORAES, Agnes Iara Domingos. **Ensino primário tipicamente rural no Estado de São Paulo**: um estudo sobre as granjas escolares, os grupos escolares rurais e as escolas típicas rurais (1933-1968). 2014. 183 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília.

MOREIRA, Maria de Fátima Salum. **Ferroviários, trabalho e poder**. São Paulo: Editora UNESP, 2008.

NARVAZ, Martha Giudice ; KOLLER, Sívia Helena. Metodologias feministas e estudos de gênero: articulando pesquisa, clínica e política. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 11, n. 3, p. 647-654, set./dez. 2006.

NÚCLEO DE MEMÓRIA: Imigração húngara no Brasil. Disponível em: < http://memoria.csasp.g12.br/frmRelembreAbrir.aspx?IdRelembre=43>. Acesso em: 02 Mar. 2015.

OLIVEIRA, Ana Claudicéia de. O Trabalho da Congregação das Irmãs de São José de Chambèry em Jaú. **História e-história**, Bragança Paulista, 04 ago. 2009. Disponível em: < www.historiahistoria.com.br/materia.cfm?tb=alunos&id=217#_ftn1>. Acesso em: 22 jun. 2013.

OLYVEIRA, Benedito de. CINQUENTENÁRIO DE PRESIDENTE BERNARDES (1919-1969). Duas épocas diferentes, a mesma área mudou de paisagem... Associação Comercial e Industrial: Presidente Bernardes, 1969.

PATTON, Michael Quinn. **Qualitative evaluation and research methods**. London: Sage, 1990.

PAULA, Ricardo Pires de. **Entre o sacerdócio e a contestação**: uma história da Apeoesp (1945-1989). 2007. 270 f. Tese (Doutorado em História) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras de Assis.

PERROT, Michelle. **Mulheres públicas**. (Trad.) de Roberto Leal Ferreira. São Paulo: Edunesp, 1998.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. **História & História Cultural**. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

PINSKY, Carla Bazanessi. A era dos modelos rígidos. In: PINSKY, Carla Bassanezi; PEDRO, Joana Maria (Orgs.). **Nova História das Mulheres**. Contexto: São Paulo, 2011. p. 469-512.

PINTO, Céli Regina Jardim. **Uma história do feminismo no Brasil**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2003. (Coleção História do Povo Brasileiro).

POLLAK, Michel. Memória e Identidade Social. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro., vol. 5, n. l0, 1992, p. 200-212.

PRADO JR., Caio. **Evolução política do Brasil**. São Paulo: Brasiliense, 1994.

RAMOS, Artur. Esplendor e decadência da palmatória. **Rev. bras. Estud. pedagog.**, Rio de Janeiro, v. II, n. 6, p. 454-457, dez. 1944.

REIS FILHO, Casemiro dos. **A educação e a ilusão liberal**: as origens do ensino público paulista. Campinas: Autores Associados, 1995.

RESENDE, Benjamin. **Raízes Prudentinas**. São Paulo: SENAC, 1992.

RIBEIRO, Arilda Ines Miranda. **Vestígios da educação feminina no século XVIII em Portugal**. São Paulo: Arte & Ciência, 2002.

_____. **A educação feminina durante o século XIX**: o Colégio Florence de Campinas 1863-1889. 2ª ed. Campinas, SP: CMU/Unicamp, 2006.

_____. Mulheres educadas na Colônia. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FILHO, Luciano Mandes de Faria e VEIGA, Cynthia Greive (Orgs.). **500 anos de educação no Brasil**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 79-94.

RIOUX, Jean-Pierre. A memória coletiva. In: _____; SIRINELLI, Jean-François (Orgs.). **Por uma História Cultural**. Lisboa: Editorial Estampa, 1998. p. 307-334.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil (1930/1973)**. 9. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 1987.

ROMANELLO, Jorge Luiz. **Imagens e visões do paraíso no oeste paulista**: um estudo do imaginário regional. 1998. 168f. Dissertação (Mestrado em História). Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Estadual Paulista, Assis.

ROSEMBERG, Fúlvia. Mulheres educadas e a educação das mulheres. In: PINSKY, Carla Bassanezi; PEDRO, Joana Maria (Orgs.). **Nova História das Mulheres**. Contexto: São Paulo, 2011.

SAES, Flávio Azevedo Marques de. O estado de São Paulo no século XX: café, indústria e finanças na dinâmica da economia paulista. In: ODÁLIA, Nilo; CALDEIRA, João Ricardo de Castro (Org.). **História do estado de São Paulo**: a formação da unidade paulista. São Paulo: Ed. da UNESP: Arquivo Público do Estado: Imprensa Oficial, 2010. p. 13-40.

SAINT-HILAIRE, Auguste de. **Viagem à província de São Paulo e resumo das viagens ao Brasil, província cisplatina e missões do Paraguai**. Trad. de Rubens Borba de Moraes. São Paulo: Martins, 1940. (Biblioteca Histórica Brasileira, 2).

SANFELICE, José Luís. O manifesto dos educadores (1959) à luz da história. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 28, n. 99, p. 542-557, maio/ago. 2007.

SANTOS, Robson dos. Civilização e violência em terras paulistas: Notas sobre o romance Chão Bruto, de Hernani Donato. **Mediações**, Londrina, v. 18, n. 2, p. 210-229, Jul./Dez. 2013.

SAMARA, Eni de Mesquita; TUPY, Ismênia Spínola Silveira Truzzi. **História & Documento e metodologia de pesquisa**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SCHUMAHER, Schuma; BRAZIL, Érico Vital (Org.). **Dicionário Mulheres do Brasil**: de 1500 até a atualidade. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2000.

SCOTT, Ana Silvia. O caleidoscópio dos arranjos familiares. In: PINSKY, Carla Bassanezi; PEDRO, Joana Maria (Orgs.). **Nova História das Mulheres**. Contexto: São Paulo, 2011. p. 15-42.

SEIXAS, Raul. **Por quem os sinos dobram**. Intérprete: Raul Seixas. Rio de Janeiro: WEA, 1979. CD.

SEYFERTH, Giralda. A assimilação dos imigrantes como questão nacional. **Mana**, Rio de Janeiro, v. 3, n. 1, Abr. 1997. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010493131997000100004&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 24 Fev. 2015.

SKIDMORE, Thomas E. **Brasil**: de Getúlio a Castello (1930-1964). Trad. de Berilo Vargas. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

SOARES, Bruno Pinto. **Germanismo e nazismo na colônia alemã de Presidente Venceslau (1923-1945)**. 2009. 139f. Dissertação (Mestrado em História). Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Estadual Paulista, Assis.

SOIHET, Raquel. A conquista do espaço público. In: PINSKY, Carla Bassanezi; PEDRO, Joana Maria (Orgs.). **Nova História das Mulheres**. Contexto: São Paulo, 2011.

SOUSA, Adriano Amaro de. A territorialização dos imigrantes japoneses na Alta Sorocabana. **Revista Formação**, Presidente Prudente, v. 2, n. 14, p. 119-129, 2007.

SOUZA, Rosa Fátima de. Um itinerário de pesquisa sobre a cultura escolar. In: CUNHA, Marcus Vinicius da. (Org.) **Ideário e imagens da educação escolar**. Campinas: Autores Associados; Araraquara: Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras da Unesp, 2000.

_____. **Alicerces da Pátria**: escola primária e cultura escolar no Estado de São Paulo (1890-1976). 2006. 367f. Tese (Livre Docência). Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara.

_____; DINIZ, Carlos Alberto. A articulação entre estado e municípios na expansão do ensino secundário no estado de São Paulo (1930 – 1947). In: DALLABRIDA, Norberto; SOUZA, Rosa Fátima (orgs.). **Entre o ginásio de elite e o colégio popular: estudos sobre o ensino secundário no Brasil (1931 – 1961)**. Uberlândia: EDUFU, 2014.

SOUZA, Rita de Cássia de. Punições e disciplina: introdução ao estudo da cultura escolar. In: CONGRESSO DE PESQUISA E ENSINO EM HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO EM MINAS GERAIS, 2., 2003, Uberlândia. **Anais...** Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia, 2003. Disponível em: <http://www2.faced.ufu.br/nephe/images/arq-ind-nome/eixo7/completos/punicoes-disciplina.pdf>. Acesso em: 19 out. 2015.

TAIAR, Neif. **Enciclopédia dos Municípios Brasileiros**. Presidente Bernardes. Presidente Prudente: EMUBRA, 2003. Disponível em: < http://camarapprudente.sp.gov.br/historia/hist_oeste/index.html >. Acesso em: 23 jan. 2015.

TANURI, Leonor Maria. História da formação de professores. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n. 14, p. 61-88, ago. 2000. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141324782000000200005&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 18 jun. 2015.

THOMPSON, Paul. **A voz do passado**: história oral. Trad. de Lólio Lourenço de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

VIANNA, Cláudia. Contribuições do conceito de gênero para a análise de feminização do magistério no Brasil. In: CAMPOS, Maria Christina Siqueira de Souza; SILVA, Vera Lúcia Gaspar da. (Org.). **A feminização do magistério**: vestígios do passado que marcam o presente. Bragança Paulista: EDUSF, 2002, p. 39-68.

VERONA, Elisa Maria. **Da feminilidade oitocentista**. Dissertação. Faculdade de História, Direito e Serviço Social, UNESP, Franca, 2007.

VICENTINI, Paula Perin. Os professores secundários no brasil entre o ensino público e o particular: uma análise do movimento de organização da categoria em São Paulo e no Rio de Janeiro (1945-1964). In: II Congresso Brasileiro de História da Educação, 2002, Natal. **Anais...** Natal: SBHE, 2002. Disponível em: <http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe2/pdfs/Tema3/0346.pdf>. Acesso em: 30 out. 2014.

VIDAL, Diana Gonçalves. Bibliotecas escolares: experiências escolanovistas nos anos de 1920-1930. In: MENEZES, Maria Cristina (Org.) **Educação, memória e história**: possibilidades, leituras. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 187-211.

VIDAL, Diana Gonçalves. Cultura e práticas escolares: uma reflexão sobre documentos e arquivos escolares. In: SOUZA, Rosa Fátima de; VALDEMARIN, Vera Teresa (Orgs.). **A cultura escolar em debate**: questões conceituais, metodológicas e desafios para a pesquisa. Campinas: Autores Associados, 2005. p. 3-30.

VIEIRA, Sofia Lerche; FARIAS, Isabel Maria Sabino de. **Política educacional no Brasil**. Brasília: Liber Livro, 2007.

VILLELA, Heloisa de Oliveira Santos. O mestre-escola e a professora. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FILHO, Luciano Mandes de Faria e VEIGA, Cynthia Greive. **500 anos de educação no Brasil**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 95-134.

VIÑAO FRAGO, Antonio. Historia de la educación e historia cultural: possibilidades, problemas e cuestiones. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 0, p. 63-82, Set/Out/Nov/Dez 1995.

_____. Relatos e relações autobiográficas de professores e mestres. In: MENEZES, Maria Cristina (Org.) **Educação, memória e história**: possibilidades, leituras. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 333-373.

_____. Espacios escolares, funciones y tareas: La ubicación de la dirección escolar en la escuela graduada. **Revista Española de Pedagogía**, Madrid-Espanha, ano LXII, nº 228, p. 279-304, Mai.-Ago. 2004b.

VOLDMAN, Danièle. Definições e usos. In: AMADO, Janaína; FERREIRA, Marieta de Moraes (Coord.). **Usos & abusos da história** oral. 8. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006. p. 33-41.

WEREBE, Maria José Garcia. **Grandezas e misérias do ensino brasileiro**. São Paulo: DIFEL, 1963.

XAVIER, Maria Elizabete Sampaio Prado. **Poder político e educação de elite**. São Paulo: Cortez Editora; Campinas: Autores Associados, 1980.

## Legislação

BRASIL. Decreto-lei n. 4.244, de 9 de abril de 1942. **Diário Oficial da União**, Brasil, 10 abr. 1942. p. 4.

BRASIL. Decreto-lei nº 4.545, de 4 de setembro de 1942 - Dispõe sobre a forma e a apresentação dos símbolos nacionais, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Rio de Janeiro, 31 jul. 1942.

BRASIL. Senado Federal. **Constituições brasileiras**: 1824, 1891, 1934, 1937, 1946, 1967, 1969, 1988. Brasília: Senado Federal, 2001. (Coleção constituições brasileiras).

SÃO PAULO (Estado). Lei n. 1.750 – de 08 de dezembro de 1920. **Diário Oficial do Estado de São Paulo**, São Paulo, 08 dez. 1920. p. 7659.

SÃO PAULO (Estado). Decreto-lei n. 14.002, de 25 de maio de 1944 - Dispõe sôbre a criação do curso pré-normal e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado de São Paulo**, São Paulo, 27 mai. 1944. p. 1.

## Documentos

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Serviço de Estatística da Educação e Cultura. **O Ensino no Brasil, 1958**. Rio de Janeiro, 1961.

CARVALHO, Adamastor. [*Carta*] 13 dez. 1982, Santo André [para] D'INCAO, Arthuzina, Presidente Venceslau. 3f. Agradecimento pela homenagem que lhe foi prestada.

CARVALHO, Família. **Biografia do Prof. Adamastor de Carvalho**, [1985?]. A biografia foi eleborada pela família do professor e não foi publicada.

MEMORIAL da E.E. Alfredo Westin Júnior (1929-2003), Presidente Bernardes, 2003.

PRESIDENTE VENCESLAU. Decreto mudando a denominação de diversas ruas da cidade. **Registro de Atos e Leis da Câmara Municipal de Presidente Venceslau**, Presidente Venceslau, 24 dez. 1930.

RELATÓRIO PRESIDENTE PRUDENTE. **Relatório de 1935 da Inspetoria Sanitaria de Presidente Prudente**. Apresentado ao D. Delegado Regional do Ensino Senhor Professor

Vitor Miguel Romano pelo Inspetor Sanitario Dr. Alfredo Zagottis. 1935. 157 p. (E 07039 - Datilografado)

RELATÓRIO PRESIDENTE PRUDENTE. **Relatório de 1940 da Delegacia Regional do Ensino de Presidente Prudente**. Apresentado ao D. D. Diretor Geral do Departamento de Educação Execelentissimo Senhor Doutor Antenor Romano Barreto pelo Delegado Regional do Ensino Miguel Omar Barreto. 1941. 111 p. (E 07038 - Datilografado)

SÃO PAULO (Estado). **Annuario do Ensino do Estado de São Paulo**. São Paulo: Inspectoria Geral do Ensino, 1907-1908, 493 p.

SÃO PAULO (Estado). Decreto de criação do Distrito Policial de Presidente Wenceslau. **Diário Oficial do Estado de São Paulo**, São Paulo, 19 dez. 1923. p. 8351.

SÃO PAULO (Estado). Representação de habitantes do districto de Presidente Wenceslau. **Secretaria da Camara dos Deputados do Estado de São Paulo**, São Paulo, 09 set. 1925. (a)

SÃO PAULO (Estado). Lei n. 2083 – de 12 de dezembro de 1925. **Diário Oficial do Estado de São Paulo**, São Paulo, 12 dez. 1925. p. 8919. (b)

SÃO PAULO (Estado). Lei n. 2133 – de 02 de setembro de 1926. **Diário Oficial do Estado de São Paulo**, São Paulo, 10 set. 1926. p. 6617.

SÃO PAULO (Estado). Decreto n. 4.781 – de 29 de novembro de 1930. **Diário Oficial do Estado de São Paulo**, São Paulo, 30 nov. 1930. p. 1.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria dos Negócios da Educação e da Saúde Pública. **Mapa de Movimento das Escolas Reunidas de Presidente Bernardes**. Presidente Bernardes, 1931.

SÃO PAULO (Estado). Decreto n. 5.335, de 7 de janeiro de 1932. **Diário Oficial do Estado de São Paulo**, São Paulo, 08 jan. 1932. p. 1.

SÃO PAULO (Estado). Ato de criação do Grupo Escolar de Presidente Wenceslau. **Diário Oficial do Estado de São Paulo**, São Paulo, 09 abr. 1932. p. 4.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria dos Negócios da Educação e da Saúde Pública. **Livro de Actas de Reuniões Pedagógicas**. Presidente Venceslau, 1932-1938.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria dos Negócios da Educação e da Saúde Pública. **Livro de Compromisso**. Presidente Venceslau, 1932-1941.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Estado dos Negócios do Interior. **Livro de Termos de Visitas**. Presidente Venceslau, 1932-1961.

SÃO PAULO (Estado). Decreto n. 5.884, de 21 de abril de 1933 – Institue o Codigo de Educação do Estado de São Paulo. **Diário Oficial do Estado de São Paulo**, São Paulo, 23 abr. 1933. p. 41-67.

SÃO PAULO (Estado). **Annuario Estatistico de São Paulo** (Brasil), 1929. São Paulo: Repartição de Estatistica e Archivo do Estado, 1935. 245 p.

SÃO PAULO (Estado). Decreto de criação do Município de Presidente Bernardes. **Diário Oficial do Estado de São Paulo**, São Paulo, 23 jan. 1935. p. 20.

SÃO PAULO (Estado). Lei n. 2.772, de 23 de dezembro de 1936. **Diário Oficial do Estado de São Paulo**, São Paulo, 23 dez. 1936. p. 1.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria dos Negócios da Educação e da Saúde Pública. **Mapa de Movimento do Grupo Escolar, Escolas Isoladas Estaduais e Municipais de Presidente Bernardes**. Presidente Bernardes, 1936.

SÃO PAULO (Estado). **Annuario do Ensino do Estado de São Paulo**. São Paulo: Diretoria do Ensino, 1936/37, 732 p.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria dos Negócios da Educação e da Saúde Pública. **Mapa de Movimento do Grupo Escolar, Escolas Isoladas Estaduais e Municipais de Presidente Bernardes**. Presidente Bernardes, 1939.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Estado dos Negócios do Interior. **Correspondência**. Presidente Venceslau, 1940-1947.

SÃO PAULO (Estado). **Anuário Estatístico do Estado de São Paulo**, 1942. São Paulo: Departamento Estadual de Estatística, 1946. 1.103 p.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria dos Negócios da Educação e da Saúde Pública. **Mapa de Movimento do Grupo Escolar de Presidente Bernardes**. Presidente Bernardes, 1946.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria dos Negócios da Educação e da Saúde Pública. **Mapa de Movimento do Grupo Escolar de Presidente Bernardes**. Presidente Bernardes, 1947.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria dos Negócios da Educação e da Saúde Pública. **Mapa de Movimento do Grupo Escolar de Presidente Bernardes**. Presidente Bernardes, 1953.

SÃO PAULO (Estado). Decreto n. 23.089, de 2 de fevereiro de 1954. **Diário Oficial do Estado de São Paulo**, São Paulo, 03 fev. 1954. p. 3.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria dos Negócios da Educação e da Saúde Pública. **Mapa de Movimento do Grupo Escolar de Presidente Bernardes**. Presidente Bernardes, 1955.

SÃO PAULO (Estado). Decreto n. 30.096, de 12 de novembro de 1957. **Diário Oficial do Estado de São Paulo**, São Paulo, 13 nov. 1957. p. 12-13.

SÃO PAULO (Estado). **Anuário (resumo anual)**, 1955. São Paulo: Departamento Estadual de Estatística, 1957. 176 p.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria dos Negócios da Educação e da Saúde Pública. **Mapa de Movimento do Grupo Escolar de Presidente Bernardes**. Presidente Bernardes, 1957.

SÃO PAULO (Estado). Decreto n. 33.562, de 2 de setembro de 1958. **Diário Oficial do Estado de São Paulo**, São Paulo, 3 set. 1958. p. 5.

SÃO PAULO (Estado). Decreto n. 33.563, de 2 de setembro de 1958. **Diário Oficial do Estado de São Paulo**, São Paulo, 3 set. 1958. p. 5.

SÃO PAULO (Estado). **Anuário Estatístico do Estado de São Paulo**, 1957. São Paulo: Departamento Estadual de Estatística, 1959. 238 p.

SÃO PAULO (Estado). **Anuário Estatístico do Estado de São Paulo**, 1958. São Paulo: Departamento Estadual de Estatística, 1960. 285 p.

SÃO PAULO (Estado). **Anuário Estatístico do Estado de São Paulo**, 1959. São Paulo: Departamento Estadual de Estatística, 1961. 294 p.

SÃO PAULO (Estado). **Anuário Estatístico do Estado de São Paulo**, 1960. São Paulo: Departamento Estadual de Estatística, 1961. 215 p.

## Jornais

ATÉ agora os professores do Grupo Escolar de Presidente Bernardes não receberam seus vencimentos – Urge uma providencia imediata por parte dos poderes competentes. **Folha da Manhã**, São Paulo, 22 mai. 1936. p. 13.

A VOZ DO POVO, Presidente Prudente, p. 3, 23 mai. 1927.

BRANDÃO, Francisca de Almeida Góes. A intervenção da mulher brasileira na politica. Um recurso eleitoral. **A Voz do Povo**, Presidente Prudente, p. 1, 24 mar. 1929.

CAMARGO, Rocha. O clero protesta pela palavra de S. Excia. Revma. D. José Maurício da Rocha, contra o uso, pelas mulheres, de nossas venerandas calças! **A Tribuna**, Presidente Venceslau, p. 2, 29 ago. 1954.

DESDE o dia 1º de janeiro que não é pago o aluguel do predio onde funcciona o Grupo Escolar. **Folha da Manhã**, São Paulo, 21 jun. 1936. p. 26.

D'INCAO, Arthuzina de Oliveira. As aulas começaram. **A Gazeta**, Presidente Venceslau, p. 2, 24 fev. 1952.

_____. 9 de Julho. **A Tribuna**, Presidente Venceslau, 11 jul. 1954. A Tribuna literária, p. 2.

_____. Aquela rústica sala de tábuas... **Integração**, Presidente Venceslau, p. 10, 10 abr. 1983.

ENCERRA-SE hoje em Ribeirão Preto o I Congresso Estadual de Educação. **Folha da Manhã**, São Paulo, p. 3, 23 set. 1956.

FRASSON, J. De psicologia… nada. **A Gazeta**, Presidente Venceslau, p. 2, 29 ago. 1943.

FERREIRA, Zwinglio. A construção do prédio do Grupo Escolar. **A Tribuna**, Presidente Venceslau, 19 jul. 1953. O flash da semana é..., p. 1.

_____ . Nova marcha para o oeste. **A Tribuna**, Presidente Venceslau, p. 3, 22 ago. 1954a.

_____. O Grupo Escolar de Presidente Venceslau. **A Tribuna**, Presidente Venceslau, p. 3, 11 nov. 1954b.

_____. A paralização das obras de construção dos prédios para o 1º Grupo Escolar e Forum. **A Tribuna**, Presidente Venceslau, p. 1, 06 mai. 1955.

_____. Verba para prosseguimento das obras do Grupo Escolar. **A Tribuna**, Presidente Venceslau, p. 3, 15 nov. 1955.

_____. Empreitada pela Prefeitura as obras de construção do prédio do Grupo Escolar "Álvaro Coelho" — Até 15 de Fevereiro próximo estarão concluídas. **A Tribuna**, Presidente Venceslau, 13 mai. 1956. O flash da semana é..., p. 1.

_____. Finalmente concluídas as obras do novo prédio do Grupo Escolar — Após dez anos de luta Venceslau consegue um edifício próprio para o ensino primário. **A Tribuna**, Presidente Venceslau, 17 fev. 1957. O flash da semana é..., p. 1.

_____. Solenidades de inauguração do prédio do Grupo Escolar Álvaro Coelho. **A Tribuna**, Presidente Venceslau, p. 1, 14 abr. 1957.

_____. Conjunto de salas no Grupo Escolar. **A Tribuna**, Presidente Venceslau, p. 3, 08 set. 1957.

GRUPO Escolar. **A Gazeta**, Presidente Venceslau, p. 4, 26 jan. 1941.

GRUPO Escolar. Farmácia de Emergencia. **A Gazeta**, Presidente Venceslau, p. 3, 30 mai. 1943.

MAISANO, Miguel. O dever do ensino. **A Gazeta**, Presidente Venceslau, p. 1, 15 dez. 1940.

_____. Mais de 300 creanças ficaram sem escola nesta cidade. **A Gazeta**, Presidente Venceslau, p. 1, 08 fev. 1942a.

_____. Visita do Secretário de Viação e Obras Públicas. **A Gazeta**, Presidente Venceslau, p. 1, 10 mai. 1942b.

MENSAGEM dos professores reunidos em Ribeirão Preto ao Governador do Estado. **Folha da Manhã**, São Paulo, p. 9, 20 set. 1956.

OBRAS públicas. **O Estado de S. Paulo**, São Paulo, 20 fev. 1957. Notícias do interior, p. 10.

O funcionamento do Grupo Escolar de Presidente Bernardes. **O Estado de S. Paulo**, São Paulo, 12 mar. 1953. p. 10.

OLYVEIRA, Benedito de. Faltam vagas nos grupos escolares no município de Presidente Bernardes. **O Estado de S. Paulo**, São Paulo, 30 jun. 1955. Ensino e Magistério. Escolas primárias do interior, p. 1.

OS professores do Grupo Escolar de Pres. Bernardes não recebem vencimentos ha tres mezes. **Folha da Manhã**, São Paulo, 19 abr. 1936. p. 20.

O 22º aniversário da emancipação política de Presidente Bernardes. **O Estado de S. Paulo**, São Paulo, 22 jan. 1957. p. 17.

PICARETA, Marcos. Pais e Mestres – uma ideia defunta. **A Gazeta**, Presidente Venceslau, p. 3, 06 ago. 1944.

PRESIDENTE Bernardes. Diversas notícias. **Folha da Manhã**, São Paulo, 05 mai. 1936. p. 15.

PRESIDENTE Bernardes. Diversas notícias. **Folha da Manhã**, São Paulo, 25 set. 1937. p. 15.

PRESIDENTE Bernardes. **O Estado de S. Paulo**, São Paulo, 24 fev. 1945. p. 7.

PRIMEIRO Congresso Estadual de Educação. **A Tribuna**, Presidente Venceslau, p. 2, 14 out. 1956.

PROFESSORES. **Folha de S. Paulo**, São Paulo, p. 4, 15 out. 1963.

SILVEIRA, Jorge; JARDIM, W. Instrucção Publica. **A Gazeta**, Presidente Bernardes, p. 2, 31 jan. 1932.

_____. Instrucção Publica. **A Gazeta**, Presidente Bernardes, p. 2, 06 mar. 1932a.

_____. Hygiene dos Municipios. **A Gazeta**, Presidente Bernardes, p. 1, 29 mai. 1932.

SIMONE de Beauvoir, sem Sartre: no mundo do homem mulher ainda é objeto. **Jornal do Brasil**, Rio de Janeiro, p. 7, 26 ago. 1960.

TELLES, Mário Rubens. Um bilhete. **A Tribuna**, Presidente Venceslau, p. 4, 23 dez. 1956.

# ANEXOS

**ANEXO A**

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Título da Pesquisa: "**O gênero feminino na construção da cultura escolar no Oeste paulista: a implantação dos primeiros grupos escolares na região de Presidente Prudente-SP (1925-1957)**"
Nome do (a) Pesquisador (a): Jorge Luís Mazzeo Mariano

Nome do (a) Orientador (a): Arilda Ines Miranda Ribeiro

1. **Natureza da pesquisa**: a sra (sr.) está sendo convidada (o) a participar desta pesquisa que tem como finalidade apresentar e analisar as contribuições do gênero feminino, especialmente das professoras primárias, na construção da educação escolarizada no período compreendido entre 1925 e 1957, no qual se deu a implantação e edificação dos primeiros grupos escolares da região de Presidente Prudente.
2. **Participantes da pesquisa**: Serão entrevistados os sujeitos que fizeram parte direta ou indiretamente dos Grupos Escolares das cidades de Presidente Bernardes, Santo Anastácio, Presidente Venceslau e Presidente Epitácio. Para isso nos utilizaremos da História Oral como método de coleta e análise dos dados e a técnica de saturação para saber quantos indivíduos serão entrevistados. Essa técnica prevê que as entrevistas devem cessar quando as informações coletadas começarem a se repetir. Sendo assim, e contando com a experiência prévia neste tipo de pesquisa, procuraremos entrevistar 6 indivíduos em cada município, num total de 24 sujeitos.
3. **Envolvimento na pesquisa**: ao participar deste estudo a sra (sr) permitirá que o (a) pesquisador (a) colete informações, por meio de entrevistas, acerca de sua vivência na época em que existia o Grupo Escolar. A sra (sr.) tem liberdade de se recusar a participar e ainda se recusar a continuar participando em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer prejuízo para a sra (sr.). Sempre que quiser poderá pedir mais informações sobre a pesquisa através do telefone do (a) pesquisador (a) do projeto e, se necessário através do telefone do Comitê de Ética em Pesquisa.
4. **Sobre as entrevistas**: Será realizada uma entrevista semiestruturada, ou seja, com algumas questões que nortearão a conversa, sem, contudo, restringir-se a elas. Poderão, caso haja necessidade (e concordância do (da) entrevistado (a)), ser realizadas outras entrevistas. A entrevista será realizada em um dia, horário e local escolhidos pelo (a) entrevistado (a) sendo utilizado um gravador ou um notebook para a gravação das vozes. Apenas o pesquisador e sua orientadora terão acesso às informações obtidas com a

entrevista. Ressaltando-se que o conteúdo das entrevistas será transcrito e apresentado ao (a) entrevistado (a) para que este (a) analise o conteúdo dando seu aval para a utilização integral ou supressão de algum trecho que não lhe seja agradável.

5. **Riscos e desconforto**: a participação nesta pesquisa não infringe as normas legais e éticas. O único provável desconforto que poderá ocorrer será o seu deslocamento até o local previsto para a entrevista ou a alocação dos materiais caso haja concordância que a entrevista seja realizada em sua residência. Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução no. 196/96 do Conselho Nacional de Saúde. Nenhum dos procedimentos usados oferece riscos à sua dignidade.
6. **Confidencialidade**: Asseguramos que todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais. Somente o (a) pesquisador (a) e seu (sua) orientador (a) (e/ou equipe de pesquisa) terão conhecimento de sua identidade e nos comprometemos a mantê-la em sigilo ao publicar os resultados dessa pesquisa. Entretanto, como se trata de uma pesquisa de cunho histórico, a revelação do nome do sujeito é um fator importante para a legitimidade da informação transcrita na pesquisa, deste modo, assinale abaixo se o/a senhor/a permite ou não a divulgação de seu nome na Tese de Doutorado:
   - “Eu autorizo a divulgação de meu nome nesta pesquisa.”
   - “Eu não autorizo o uso de meu nome nesta pesquisa. Eu prefiro, como forma de garantir a minha privacidade, que seja utilizado um nome fictício quando se referirem à minha pessoa.”
7. **Benefícios**: ao participar desta pesquisa a sra (sr.) não terá nenhum benefício direto. Entretanto, esperamos que este estudo traga informações importantes sobre a História da Educação de sua cidade, de forma que o conhecimento que será construído a partir desta pesquisa possa ajudar na compreensão de qual foi a participação das professoras primárias na implantação do primeiro Grupo Escolar. O pesquisador se compromete a divulgar os resultados obtidos, respeitando-se a decisão do (a) entrevistado (a) quanto ao sigilo das informações coletadas, conforme previsto no item anterior.
8. **Pagamento**: a sra (sr.) não terá nenhum tipo de despesa para participar desta pesquisa, bem como nada será pago por sua participação.

Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para participar desta pesquisa. Portanto preencha, por favor, os itens que se seguem: Confiro que

recebi cópia deste termo de consentimento, e autorizo a execução do trabalho de pesquisa e a divulgação dos dados obtidos neste estudo.

Obs: Não assine esse termo se ainda tiver dúvida a respeito.

**Consentimento Livre e Esclarecido**

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, manifesto meu consentimento em participar da pesquisa

_____

Nome do Participante da Pesquisa

_____

Assinatura do Participante da Pesquisa

_____

Assinatura do Pesquisador

_____

Assinatura do Orientador

**Pesquisador: Jorge Luís Mazzeo Mariano - (018) 3272 - 1716**

**Orientador: Arilda Ines Miranda Ribeiro - (018) 3229- 5574 (UNESP)**

**Coordenadora do Comitê de Ética em Pesquisa: Profa. Dra. Edna Maria do Carmo**

**Vice-Coordenadora: Profa. Dra. Renata Maria Coimbra Libório**

**Telefone do Comitê: 3229-5315 ou 3229-5526**

**E-mail cep@fct.unesp.br**

**ANEXO B**

Presidente Bernardes, 20 de novembro de 2013.

Autorização

Eu, Margaret Ap. Ferrer Sorilha,
diretor(a) da Escola Estadual "Alfredo Westin Júnior", autorizo o Sr. Jorge Luís Mazzeo Mariano, discente do Doutorado em Educação na Universidade Estadual Paulista (Campus de Presidente Prudente), a realizar a coleta de dados documentais, bibliográficos e iconográficos para a pesquisa **O Gênero feminino na construção da cultura escolar no Oeste paulista: a implantação dos grupos escolares na região de Presidente Prudente-SP (1925-1957)**, orientada pela Prof.ª Dr.ª Arilda Ines Miranda Ribeiro.

Atenciosamente,

Diretor(a) da EE "Alfredo Westin Júnior"

**ANEXO C**

Presidente Venceslau, 20 de fevereiro de 2013.

Autorização

Eu, Nely Pereira de Moraes Ribeiro, diretora da Escola Municipal de Ensino Fundamental Dr. Álvaro Coelho, autorizo o Sr. Jorge Luis Mazzeo Mariano, discente do Doutorado em Educação na Universidade Estadual Paulista (Campus de Presidente Prudente), a realizar a coleta de dados documentais, bibliográficos e iconográficos para a pesquisa **O Gênero feminino na construção da cultura escolar no Oeste paulista: a implantação dos grupos escolares na região de Presidente Prudente-SP (1925-1938)**, orientada pela Profª Drª Arilda Ines Miranda Ribeiro.

Atenciosamente,

Diretora da EMEF Dr. Álvaro Coelho

E. M. E. F. Dr. Álvaro Coelho

Nely Pereira de Moraes Ribeiro
Diretor de Escola
RG 17.075.843

# ANEXO D

FACULDADE DE CIÊNCIAS E TECNOLOGIA - UNESP/ CAMPUS DE PRESIDENTE

## PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

**DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

**Título da Pesquisa:** O gênero feminino na construção da cultura escolar no Oeste paulista: a implantação dos grupos escolares na região de Presidente Prudente (1925-1938)

**Pesquisador:** Jorge Luís Mazzeo Mariano
**Área Temática:**
**Versão:** 2
**CAAE:** 12952613.8.0000.5402
**Instituição Proponente:** UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JULIO DE MESQUITA FILHO
**Patrocinador Principal:** Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior ((CAPES))

**DADOS DO PARECER**

**Número do Parecer:** 270.609
**Data da Relatoria:** 10/05/2013

**Apresentação do Projeto:**
já apresentados em parecer anterior

**Objetivo da Pesquisa:**
já apresentados em parecer anterior

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**
estão de acordo com o preconizado pelo CEP

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**
muito importante para a área da história da educação da região do oeste paulista

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**
estão todos de acordo com as orientações do CEP

**Recomendações:**
aprovação

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**
nada consta - recebemos esclarecimentos por email sobre as pendências apresentadas no parecer anterior

**Endereço:** Rua Roberto Simonsen, 305
**Bairro:** Centro Educacional **CEP:** 19.060-900
**UF:** SP **Município:** PRESIDENTE PRUDENTE
**Telefone:** (18)3229-5315 **Fax:** (18)3229-5353 **E-mail:** cep@fct.unesp.br

FACULDADE DE CIÊNCIAS E TECNOLOGIA - UNESP/ CAMPUS DE PRESIDENTE



**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

**Considerações Finais a critério do CEP:**

Em reunião realizada no dia 10.05.2013, o Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Ciências e Tecnologia - Unesp - Presidente Prudente, em concordância com o parecerista, considerou o projeto APROVADO.

Obs: Lembramos que ao finalizar a pesquisa, o (a) pesquisador (a) deverá apresentar o relatório final.

PRESIDENTE PRUDENTE, 13 de Maio de 2013

**Assinador por:**
**Edna Maria do Carmo**
**(Coordenador)**

**Endereço:** Rua Roberto Simonsen, 305
**Bairro:** Centro Educacional **CEP:** 19.060-900
**UF:** SP **Município:** PRESIDENTE PRUDENTE
**Telefone:** (18)3229-5315 **Fax:** (18)3229-5353 **E-mail:** cep@fct.unesp.br

**ANEXO E**

## QUESTIONÁRIO PARA OS/AS DOCENTES

1. Qual o seu nome?
2. Qual a data de seu nascimento?
3. Em qual cidade o/a senhor/a nasceu?
4. Em qual a data o/a senhor/a e se mudou para Presidente Bernardes?
5. Qual o nome de seus pais?
6. Qual a profissão de seus pais?
7. O/A senhor/a possui irmãos? Se a resposta for afirmativa, cite seus nomes, idade e profissão?
8. Qual a religião da sua família no período?
9. O/A senhor/a se casou? Se sim, qual o nome de sua/seu esposa/marido e qual a sua profissão?
10. O que levou o/a senhor/a a optar pela carreira docente?
11. Em qual ano o/a senhor/a ingressou na Escola Normal? Como foi o exame de seleção? Onde era essa escola? Em qual data o/a senhor/a concluiu o curso?
12. O/A senhor/a se sentia preparado/a para lecionar quando concluiu o ensino normal?
13. O que lhe motivou a seguir a carreira docente?
14. Algum membro de sua família exerceu algum cargo politico ou era filiado a algum partido? Se sim, cite o cargo/partido.
15. Algum parente seu seguiu a carreira docente?
16. Qual era o seu salário? Era considerado satisfatório para a época? Era possível viajar com esse dinheiro?
17. Qual era o seu endereço na época em que lecionou no Grupo? A casa era própria? O/A senhor/a possuía outras propriedades?
18. Em qual data o/a senhor/a começou a trabalhar no Grupo Escolar? Em qual ano encerrou as suas atividades?
19. O/A senhor/a lecionou ou conhece alguém que lecionou em algum Grupo de outra cidade da região nessa época? Como era/m esse/s outro/s grupo/s?
20. O/A senhor/a teve que fazer algum exame médico para poder lecionar no Grupo?
21. Qual era o endereço do Grupo?
22. Como o/a senhor/a se deslocava até o Grupo (a pé, de carroça, caminhão)?

23. Cite o nome dos/das professores/as com os quais o/a senhor/a manteve mais contato. Existiu um/uma em especial? Se existiu, comente sobre ele/ela.
24. Qual era o nome do Diretor do Grupo na época? O diretor era severo, autoritário? Existiram diretoras?
25. Como era a relação dos/das professores/as com o Diretor?
26. Descreva a relação entre os professores do grupo.
27. O/A senhor/a se deparou com alguma dificuldade para lecionar? Se sim, quais?
28. Em qual período o/a senhor/a lecionava?
29. Descreva um dia de aula.
30. A senhora lecionava em salas mistas?
31. O Grupo servia merenda? Se não havia, responda se a escola fornecia alguma alimentação.
32. Descreva como era o uniforme das meninas e dos meninos. Era obrigatório o uso do uniforme?
33. Caracterize os/as alunos/as do grupo (idade, sexo, cor, origem, residência, classe social, religião, etc.).
34. Haviam alunos/as provenientes da zona rural? Eles/as enfrentavam dificuldades para conseguir estudar?
35. Existiu “caixa escolar” no Grupo em que o/a senhor/a lecionava?
36. O/A senhor/a era convidado/a a representar o Grupo em eventos externos? Se sim, em quais eventos?
37. O Grupo promovia algum tipo de festejo para comemorar as datas cívicas? Se sim, como vocês os organizavam?
38. Como as professoras se vestiam?
39. Quais os materiais escolares utilizados na época? A senhora utilizava livros didáticos? Como eram planejadas as aulas (individualmente ou coletivamente)? Existiam mapas, globos, telescópios, microscópios, sala de troféus etc.?
40. Havia algum tipo de orientação pedagógica e/ou formação continuada em serviço?
41. Os/As seus/suas amigos/as professores/as eram “bravos/as”? Eles/Elas costumavam chamar a atenção dos/das alunos/as gritando? Como os/as educandos/as se comportavam na sala de aula?

42. Como o desempenho dos/das educandos/as era avaliado? Existiam provas, trabalhos etc.?
43. Havia castigos? Se existiam, descreva como o/a senhor/a os aplicava.
44. Havia premiação para os/as melhores educandos/as? Como eram as premiações?
45. O/A senhor/a conversava com os/as alunos/as fora do horário de aula? Havia uma relação de confiança? Se a resposta for sim, descreva sobre o que conversavam.
46. Havia reunião de pais e mestres? Descreva como ela ocorria.
47. O/A senhor/a e os/as demais professores/as se manifestavam publicamente em relação à situação da cidade, do Estado e do país? Já escreveu algum texto para o jornal da época? Comente.
48. Descreva o como era o antigo prédio do Grupo Escolar.
49. As salas de aula eram muito quentes? Existiam muitas janelas? As salas eram bem iluminadas?
50. Como eram as carteiras (em dupla ou individuais)?
51. Havia gabinete dentário?
52. O que a senhora pensava em relação ao prédio do Grupo Escolar? Era adequado à sua finalidade?
53. O/A senhor/a e seus/suas amigos/as professores/as manifestaram publicamente (em jornais, em revistas, recursos a deputados etc.) a sua insatisfação com as instalações do Grupo?
54. O que o/a senhor/a pensa sobre a manifestação/reivindicação pública da mulher nesse período?
55. O/A senhor/a se lembra de alguma mulher da época que se destacou por ter tido alguma iniciativa de reivindicação? Alguma dessas era professora?
56. Como se deu o processo de construção do novo prédio para o Grupo?
57. Descreva como era o novo prédio do Grupo. O novo prédio do Grupo contemplou as expectativas dos/das professores/es e alunos/as?
58. O/A senhor/a possui fotos da época?
59. O/A senhora possui os cadernos e/ou outros materiais usados na época?
60. Quais características (conduta ética, moral, religiosidade etc.) eram valorizadas na época para ser considerado um/uma bom/boa professor/a?

61. Alguma professora engravidou no período em que lecionava no Grupo? Teve que abandonar a carreira por isso?
62. O que mais lhe chamou a atenção ou lhe marcou em sua trajetória no Grupo?
63. Qual era a presença da religião no Grupo? Havia símbolos religiosos no Grupo?
64. Gostaria de falar algo mais que eu não perguntei?

Obrigado pela colaboração!

**ANEXO F**

## QUESTIONÁRIO PARA OS/AS EDUCANDOS/AS

1. Qual o seu nome?
2. Qual a data de seu nascimento?
3. Em qual cidade o/a senhor/a a nasceu?
4. Em qual a data o/a senhor/a e sua família se mudaram para Presidente Venceslau?
5. Qual o nome de seus pais?
6. Qual a profissão de seus pais? Qual sua escolaridade?
7. Qual era a religião da sua família no período?
8. O/A senhor/a possui irmãos? Se a resposta for afirmativa, cite seus nomes, idade e profissão?
9. Qual era o endereço de sua família?
10. Em qual data o/a senhor/a iniciou os seus estudos no Grupo Escolar? Em qual ano encerrou?
11. Qual era o endereço do Grupo?
12. Como o/a senhor/a se deslocava até o Grupo (a pé, de carroça, caminhão?)
13. Cite o nome dos/das professores/as que mais marcaram a sua passagem pelo Grupo. Existiu um/uma em especial? Se existiu, comente sobre ele/ela.
14. Qual era o nome do Diretor do Grupo na época? O diretor era severo, autoritário? Existiram diretoras?
15. Qual era o horário de entrada e de saída no Grupo?
16. Descreva um dia de aula.
17. Haviam meninos/as nas salas em que o/a senhor/a estudou?
18. Havia paquera e/ou namoro entre os alunos?
19. Como era o recreio? Vocês brincavam? Comente.
20. O Grupo servia merenda? Se não havia, responda se a escola fornecia alguma alimentação.
21. Descreva como era o uniforme das meninas e dos meninos. O uso do uniforme era obrigatório?
22. Quais os materiais escolares utilizados na época? Os/As professores/as utilizavam livros didáticos?
23. Você se lembra quem foram os/as seus/suas colegas no Grupo?

24. Como era a sua relação com os/as professores/as?
25. Como era a relação dos/das professores/as com o Diretor?
26. Os/As professores/as eram “bravos/as”? Eles/Elas costumavam chamar a atenção dos/das alunos/as gritando?
27. Enquanto aluno/a do grupo, o/a senhor/a enfrentou alguma dificuldade para estudar? Se sim, quais?
28. Existia alguma manifestação religiosa no grupo?
29. Quais eram as normas/regras da escola?
30. Havia castigos? Se existiam, descreva como os/as professores/as os aplicavam.
31. Havia premiação para os/as melhores educandos/as? Como eram as premiações?
32. Como o rendimento dos/das alunos/as era avaliado?
33. Os/As educandos/as faziam exposição dos trabalhos escolares?
34. Existiam festas cívicas? O/A senhor/a participava? Comente.
35. Haviam alunos/as provenientes da zona rural? Eles/as enfrentavam dificuldades para conseguir estudar?
36. Existiam muitos educandos/as negros/as no Grupo? E indígenas?
37. Existiu “caixa escolar” no Grupo em que o/a senhor/a lecionava?
38. Como os/as professores/as se vestiam?
39. Os/As professores/as conversavam com os/as alunos/as fora do horário de aula? Se a resposta for sim, descreva sobre o que conversavam.
40. Havia reunião de pais e mestres? Se existia, os seus pais comentavam com o/a senhor/a o que as professoras diziam?
41. Os/As professores/as se manifestavam em relação à situação da cidade, do Estado e do país? O que elas diziam?
42. Algum/a professor/a foi marcante em sua trajetória escolar? Se sim, diga quem e porquê?
43. Descreva o como era o antigo prédio do Grupo Escolar.
44. O/A senhor/a se lembra da construção do novo prédio para o Grupo? Se sim, como foi?
45. As salas de aula eram muito quentes? Existiam muitas janelas? As salas eram bem iluminadas?
46. Como eram as carteiras (em dupla ou individuais)?

47. Havia gabinete dentário?
48. O que os/as professores/as diziam em relação ao prédio do Grupo Escolar?
49. Descreva como era o novo prédio do Grupo. O novo prédio do Grupo contemplou as expectativas dos/das professores/es e alunos/as?
50. Descreva um fato que marcou a sua trajetória no Grupo Escolar.
51. Fale de algo que o/a senhor/a mais gostava no grupo e algo que a senhor/a menos gostava.
52. A senhor/a possui fotos da época?
53. A senhor/a possui os cadernos e/ou outros materiais usados na época?
54. Existe algo que não foi perguntado e que o/a senhor/a gostaria de falar?

Obrigado pela colaboração!