

**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA  
“JULIO DE MESQUITA FILHO”  
FACULDADE DE CIÊNCIAS E TECNOLOGIA  
CAMPUS DE PRESIDENTE PRUDENTE  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**WAGNER APARECIDO CAETANO**

**MEMÓRIAS DE PROFESSORES NA CONSTRUÇÃO DA  
EDUCAÇÃO ESCOLAR EM PRESIDENTE PRUDENTE**

**(1950 – 1970)**

**Presidente Prudente**

**2018**

WAGNER APARECIDO CAETANO

**MEMÓRIAS DE PROFESSORES NA CONSTRUÇÃO DA  
EDUCAÇÃO ESCOLAR EM PRESIDENTE PRUDENTE**

**(1950 – 1970)**

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.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup>. Arilda Ines Miranda Ribeiro

PRESIDENTE PRUDENTE  
2018

Ficha catalográfica elaborada pela Seção Técnica de Aquisição e Tratamento da Informação - Diretoria Técnica de Biblioteca e Documentação - UNESP, Campus de Presidente Prudente

C131m Caetano, Wagner Aparecido.  
Memórias de professores na construção da educação escolar em Presidente Prudente (1950 – 1970) / Wagner Aparecido Caetano. - 2018  
256 f. : il.

Orientador: Arilda Inês Miranda Ribeiro  
Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente, 2018  
Inclui bibliografia

1. Memória de professores. 2. Cultura escolar. 3. Presidente Prudente - 1950-1970. I. Ribeiro, Arilda Inês Miranda. II. Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências e Tecnologia. III. Título.

Alessandra Kuba Oshiro Assunção  
CRB-8/9013

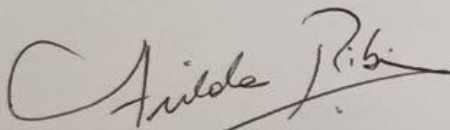
CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

TÍTULO DA TESE: MEMÓRIAS DE PROFESSORES NA CONSTRUÇÃO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR EM  
PRESIDENTE PRUDENTE (1950-1970)

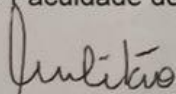
AUTOR: WAGNER APARECIDO CAETANO

ORIENTADORA: ARILDA INÊS MIRANDA RIBEIRO

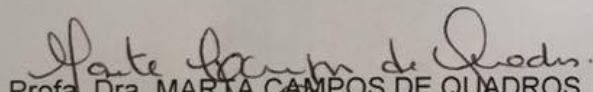
Aprovado como parte das exigências para obtenção do Título de Doutor em EDUCAÇÃO, pela  
Comissão Examinadora:



Profa. Dra. ARILDA INÊS MIRANDA RIBEIRO  
UNESP / Faculdade de Ciências e Tecnologia de Presidente Prudente



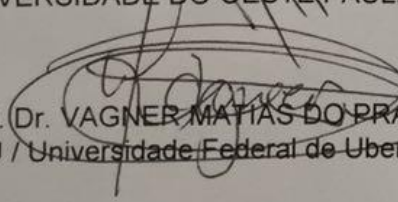
Profa. Dra. ANDRÉIA NUNES MILITÃO  
UEMS / Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul



Profa. Dra. MARTA CAMPOS DE QUADROS  
Educação / Faculdade de Ciências e Tecnologia/Campus de Presidente Prudente



Prof. Dr. JORGE LUIS MAZZEO MARIANO  
UNIVERSIDADE DO OESTE PAULISTA / UNOESTE



Prof. Dr. VAGNER MATIAS DO PRADO  
UFU / Universidade Federal de Uberlândia

Presidente Prudente, 27 de março de 2018

**DEDICO** este trabalho a todas e todos que se interessam pela Educação Brasileira.  
De uma forma muito particular àquelas e àqueles que colaboraram para este estudo sobre a  
educação regional.

*A história humana não se desenvolve apenas nos campos de batalha e nos gabinetes presidenciais. Ela se desenrola também nos quintais entre as plantas e galinhas, nas ruas de subúrbios, nas casas de jogos, nos prostíbulos, nos colégios, nas usinas, nos namoros de esquina. Disso eu quis fazer minha poesia. Dessa maneira humilhada, dessa vida obscura e injustiçada, porque o canto não pode ser uma traição à vida, e só é justo cantar se o nosso canto arrasta as pessoas e as coisas que não têm voz (KHOURY et al., 1991, p. 13).*

## RESUMO

CAETANO, Wagner Aparecido. Memórias de professores na construção da educação escolar em Presidente Prudente (1950-1970). 2018. Tese (doutorado). Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Presidente Prudente (SP), 2018.

Com exatamente cem anos de fundação, o município de Presidente Prudente, localizado a extremo oeste do estado de São Paulo, já acumula histórias que se não forem (re) memoradas, (re) construídas e registradas correm o risco de desaparecerem no tempo. O estudo apresentado nesta tese tem por foco registrar a memória de professoras/es que lecionaram em Presidente Prudente ou em cidades circunvizinhas entre as décadas de 1950 a 1970. Além de possibilitar a ampliação de estudos sobre a historiografia brasileira, no período citado, esta pesquisa também tem como objetivo, registrar as histórias dessas/or professoras/or no exercício de suas funções escolares e elaborar análise sobre a cultura escolar e suas particularidades, assim como demonstrar as influências deste tipo de cultura específico junto à coletividade em seu tempo e espaço. A História Cultural, a História Oral e os Estudos com Memória ofereceram respaldo teórico e metodológico para esta pesquisa. As entrevistas realizadas privilegiaram a História Oral Temática, pois embora houvesse interesse em saber e registrar a origem natural e social dos narradores, buscou-se dar maior ênfase às lembranças associadas à educação escolar. Foram produzidas narrativas de oito professoras/es. O estudo também se valeu de pesquisa documental tanto nos acervos pessoais dos entrevistados como no museu municipal de Presidente Prudente, além de intensa investigação bibliográfica. A hipótese que sustenta essa tese é a de que a educação escolar em Presidente Prudente é constituída por práticas e culturas (escolares ou não) que se mesclam à cultura local com outras representações culturais vindas de outros lugares do Estado de São Paulo e que os sujeitos entrevistados fazem parte das forças que se condensam no município originando um específico (e regional) pensamento pedagógico. Alguns resultados apontam que as intervenções sociais e culturais dos protagonistas narradores se materializaram via especificidades de cada professora ou professor. Agindo especificamente na região oeste do estado de São Paulo, cada professor trouxe formas singulares de saberes e agir docente que unidos formam uma cultura escolar peculiar.

**Palavras-chave:** Memória de Professores; Educação Escolar; Cultura Escolar; Presidente Prudente 1950-1970.

## ABSTRACT

CAETANO, Wagner Aparecido. Teachers memories in the construction of school education in Presidente Prudente (1950-1970). 2018. Thesis ( Doctorate Degree ) Faculty of Science and Technology of the Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Presidente Prudente (SP), 2018.

With exactly one hundred years of foundation, the city of Presidente Prudente, located in the extreme west of the state of São Paulo, already accumulates stories that if not (re) memorized, (re) constructed and registered run the risk of disappearing in time. The study presented by this thesis focuses the memory of teachers who taught in Presidente Prudente or in surrounding cities between the 1950s and 1970s. In addition, to allowing the expansion of studies on Brazilian historiography, in the period cited, this research also aims to record the stories of these teachers in the exercise of their school functions and to analyze the school culture and its particularities, as well as to demonstrate the influence of this type of specific culture on the community in its time and space. Cultural History, Oral History and Memory Studies offered theoretical and methodological support for this research. The interviews conducted privileged Oral Thematic Histor, because, although there was interest in knowing and recording the natural and social origin of the narrators, we sought to give greater emphasis to the teachers memories associated with school education. Seven female teachers and one male teacher narratives were produced on the investigation process. The study also relied on documentary research both in the personal collections of the interviewees and in the municipal museum of Presidente Prudente, in addition to intense bibliographical research. The hypothesis that supports this thesis is that the school education in Presidente Prudente is constituted by practices and cultures (school cultures or not) that are mixed to the local culture with other cultural representations coming from other places of the State of São Paulo, and that the subjects respondents are part of the forces that condense itself in the Presidente Prudente's culture, originating a specific (and regional) pedagogical thought. Some results indicate that the social and cultural interventions of the narrative protagonists are materialized through the particular behavior of each female or male teacher. Acting specifically in the western region of the state of São Paulo, each teacher brought unique forms of knowledge and action that together form a peculiar school culture.

**Keywords:** Teachers Memories; School Education; School Culture; Presidente Prudente 1950-1970.

## AGRADECIMENTOS

Um trabalho dessa grandeza é capaz de proporcionar inúmeros encontros e, com eles, facultar o conhecimento de pessoas especiais.

Como não poderia ser diferente, começo citando um dos mais significativos encontros de minha vida. Ter conhecido você, Arilda, e vivenciar dois estágios em nossa relação: um de experiências afetivas, amigáveis descompromissadas; e outro de experiências acadêmicas, de ser seu orientando. Um não anulou o outro, pelo contrário, estreitou muito mais nossa amizade. Trabalhamos juntos, elaboramos projetos e criamos expectativas. Tudo isso fez com que a cada dia eu pudesse ter a certeza da pessoa mais que especial que você é. Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup> Arilda Ines Miranda Ribeiro é uma grande honra e um imenso prazer ser orientado por você. E a grandeza de seus atos e as consequências que a eles se agregam não cabem em palavras de agradecimento. Mesmo assim, receba meu MUITO OBRIGADO POR TUDO!

### Agradeço

Às narradoras e ao narrador que com suas memórias ajudaram a tecer esta tese:

Professora Dione Antonia Fregoneze (*in memorian*);

Professor Eustazio de Oliverira Ferraz;

Professora Florisbela Capovilla;

Professora Helena Faria de Barros;

Professora Ivonne Fregonesi;

Professora Maria de Lourdes Pires Peres;

Professora Mariangela Ferreira Cunha Marcondes;

Professora Ruth de Campos Santos (*in memorian*).

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado e Doutorado, da Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - UNESP, Campus de Presidente Prudente, especialmente aos docentes com quem tive a oportunidade de aprender muito e aos funcionários da Seção Técnica de Pós-Graduação, sempre prestativos na resolução das minhas dúvidas.

À orientação dada por professoras e professores que aceitavam tomar um cafezinho comigo e/ou ouvir minhas angústias: Prof<sup>o</sup>. Edson Quintanilha, Prof<sup>o</sup> Weber Gutenberg; Prof<sup>a</sup> Helena Faria de Barros, que me deu a oportunidade de participar de sua disciplina ofertada no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Oeste Paulista.

Agradeço de maneira muito afetiva ao meu amigo João Miguel Rocha. Leitor assíduo dos primeiros escritos, corretor, apontador, crítico. Rocha fez muito por esse trabalho, principalmente interessou-se pela tese desde a primeira vez que me ouviu falar sobre ela. Obrigado Rocha.

Um agradecimento especial à professora Dr<sup>a</sup> Marta Campos de Quadros. Nosso contato se deu no IX Seminário de Pesquisa da Pós-Graduação, 2015, no qual você, arguidora do meu projeto de pesquisa, fez-me enxergar o que eu realmente buscava, o que eu desejava nesta tese, o que eu não via. Mas você foi além. Tomei muito do seu tempo pelos corredores da FCT, te indagando sobre temas, livros, ideias. Marta, suas contribuições são de extrema importância para a execução desta tese. Muito obrigado!

Agradeço, também, à professora Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Andréia Nunes Militão, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul-UEMS, por ter aceitado, de imediato, o convite de participar como arguidora deste trabalho desde a qualificação. Suas contribuições foram fundamentais á condução da pesquisa até o momento da defesa. Muito obrigado!

A mesma graditão aos professores Dr. Vagner Matias do Prado e Dr Jorge Luís Mazzeo Mariano que juntos completam os integrantes da banca de defesa final desta tese. Antes disso, porém, conversas nos corredores, esclarecimentos de dúvidas, orientações, troca de angústias fizeram parte dos encontros entres esses dois grandes pesquisadores e eu. Muito obrigado Vagner e Jorge por participarem comigo neste processo formativo.

O meu MUITO OBRIGADO aos amigos de grupo, por concederem a mim tempo, material, orientações, carinho e presença: minhas reverências a professora Dr<sup>a</sup> Jamilly N. Nicolete, amiga que nos motiva por sua força e capacidade. Aos amigos do NUDISE: professora Me. Keith Braga, professora Me. Jéssica Ponciano e Me. André Caobianco. Parceiros de luta e estudos.

Agradeço, por fim, a minha família. Primeiro, creio não ser muito fácil ser esposa de um doutorando sem bolsa e professor em exercício, sempre correndo, cheio de desafios e focos que o estudo exige, quase que em tempo exclusivo. Rita, obrigado pela paciência e pela falta dela. Ao meu pai, Caetano, e minha mãe, Bete, (*in memoriam*), irmão, Wanderson, e irmã, Valquiria, sobrinhas, enteados, agregados que mesmo longe seguem comigo. Agradeço a todos pela torcida e carinho. Muito obrigado a todos

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1- As quatro avenidas.....	28
Figura 2- Mapa da Cidade com as quatro avenidas.....	28
Figura 3- Professora Dione Antônia Fregoneze.....	55
Figura 4- Carteira estudantil de Dione Fregoneze.....	56
Figura 5- Professor Eustásio de Oliveira Ferraz.....	56
Figura 6- Professora Florisbela Capovilla Ferreira.....	57
Figura 7- Professora Helena Faria de Barros.....	58
Figura 8- Professora Ivone Alves de Lima Fregonesi.....	60
Figura 9- Professora Maria de Lourdes Pires Peres.....	61
Figura 10- Professora Mariângela Ferreira Cunha Marcondes.....	62
Figura 11- Professora Ruth de Campos Santos.....	63
Figura 12- Mapa com o traçado da Estrada de Ferro Sorocabana.....	79
Figura 13- Imigração de estrangeiros para o Brasil.....	80
Figura 14- A segunda estação de trem de Presidente Prudente.....	88
Figura 15- Alta Sorocabana e Município de Presidente Prudente.....	89
Figura 16- Coronel Marcondes.....	90
Figura 17- Coronel Goulart.....	90
Figura 18- O Município de Presidente Prudente.....	90
Figura 19- 1ª Capela de 1918 .....	91
Figura 20- Inauguração da Igreja Matriz 1930.....	92
Figura 21- Domingos Leonardo Cerávolo.....	97
Figura 22- Antônio Sandoval Neto.....	99
Figura 23- Crescimento populacional de Presidente Prudente (1920 a 2007).....	105
Figura 24- Prédio do Primeiro Grupo Escolar recém-inaugurado.....	106
Figura 25- Colégio São Paulo.....	107
Figura 26- Colégio Cristo Rei.....	108
Figura 27- Instituto de Educação Fernando Costa.....	109

Figura 28- Grupo Escolar Dr. João Franco de Godoy.....	111
Figura 29- Escola Estadual Comendador Tannel Abbud.....	112
Figura 30- Escola Estadual Coronel João Gomes Martins.....	113
Figura 31- Teatro Phênix.....	125
Figura 32- Carteirinha estudantil de Ruth Campos.....	130
Figura 33- Ruth Campos aos 20 anos de idade.....	131
Figura 34- Construção da Catedral São Sebastião.....	134
Figura 35- Cartaz da 1ª Bienal de São Paulo.....	136
Figura 36- Formatura do Ginásio.....	137
Figura 37- “Natal sem fome”.....	140
Figura 38- Dione Fregoneze durante a entrevista vendo a si mesma.....	142
Figura 39- Formatura da Escola Normal.....	143
Figura 40- Dione Fregoneze.....	144
Figura 41- As normalistas.....	146
Figura 42- Profa. Helena recebe o título de “Professor Hemérito”.....	147
Figura 43- Joaquim Alves dos Santos, o Baiano, pracinha prudentino.....	152
Figura 44- Formatura de Dona Lourdes.....	154
Figura 45- Distância entre Sorocaba e Presidente Prudente é de 478 Km.....	155
Figura 46- A Quinta Escola, zona rural de Alvares Machado.....	156
Figura 47- No tempo das charretes.....	159
Figura 48- Ivone Alves de Lima Fregonesi.....	161
Figura 49- Distância entre Tietê e Presidente Prudente é de 450 Km.....	162
Figura 50- Florisbela Capovilla Ferreira.....	168
Figura 51- Um presente ao futuro marido. ....	169
Figura 52- Flora e seu time de meninas.....	170
Figura 53- Eustásio de Oliveira Ferraz.....	174
Figura 54- Distância entre Araçatuba e Presidente Prudente é de 171 Km.....	177
Figura 55- A diretora e seus alunos. ....	194
Figura 56- A professora e seus alunos.....	195
Figura 57- Exposição de Zoologia.....	197

Figura 58- “A Sapolândia” .....	198
Figura 59- “ A amiga Meide” a cavalo na frente da 5ª Escola.....	202
Figura 60- Desfile do aniversário da cidade: 14 de Setembro de 1967.....	205
Figura 61- Desfile cívico Escola Tannel Abud. ....	208
Figura 62- Uma parte da pinacoteca de Mariangela.....	220
Figura 63- O bilhete de Ruth .....	231
Figura 64- O bilhete de Helena.....	232
Figura 65- O Imparcial: Presidente Prudente 80 anos.....	254

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b>	Informações sobre as professoras/or.....	64
<b>Quadro 2</b>	Cidade e lugares que lecionaram após concluírem a formação docente.....	180
<b>Quadro 3</b>	Evolução do número de matrículas e da taxa de escolarização no Brasil – 1920 a 1970.....	216

## SUMÁRIO

<b>RESUMO .....</b>	<b>7</b>
<b>ABSTRACT .....</b>	<b>8</b>
Lista de Figuras .....	12
Lista de Quadros.....	15
Ouvindo Sujeitos.....	16
<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>20</b>
<b>CAPÍTULO 1 – PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS E CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA .....</b>	<b>35</b>
1.1 Orientações Gerais da Pesquisa .....	36
1.2 Os Percursos Metodológicos: Procedimentos e técnicas .....	42
1.3 Apresentação dos professores narradores na pesquisa .....	54
<b>Capítulo 2 - TEMPOS E ESPAÇOS: PANORAMAS POLÍTICOS, SOCIAIS E EDUCACIONAIS .....</b>	<b>66</b>
2.1 O pós-Guerra: Da “Era de Ouro do Capitalismo” ao “Anos de Chumbo”.....	66
2.2 O Oeste Paulista e sua Urbanização .....	75
2.2.1 – Adentrando o interior do estado de São Paulo .....	75
2.2.2 – A urbanização no oeste paulista .....	81
2.3 Presidente Prudente, a maior cidade do oeste paulista.....	84
2.3.1 Antecedentes .....	84
2.3.2 A Fundação .....	86
2.3.3 A Política .....	95
2.4 A educação escolar em Presidente Prudente.....	101
2.4.1 As escolas.....	103
<b>CAPÍTULO 3 – VOZES QUE EDUCARAM.....</b>	<b>115</b>
3.1. O feminino no tempo: transformações na profissão professor.....	117
3.2. A Educação na imprensa: histórias de professores.....	123
3.2.1. De 1925 a 1932.....	123
3.2.2. De 1933 a 1940 .....	133

3.2.3. De 1933 a 1940 .....	146
3.2.4. De 1949 a 1956 .....	152
3.2.5. De 1957 a 1964 .....	159
3.2.6. De 1965 a 1972 .....	171
<b>CAPÍTULO 4 – CULTURA ESCOLAR NO OESTE PAULISTA (1950-1970) .....</b>	<b>180</b>
4.1. Nem tudo são flores .....	186
4.2 Vidas que compõem histórias escolares: cultura escolar narrada por professores. ....	193
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>226</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>233</b>
APÊNDICE 1: Roteiro Base utilizado nos encontros .....	252
APÊNDICE 2: Termo de Consentimento Livre e Esclarecimento .....	253
APÊNDICE 3: Imagem do periódico “PRUDENTE 80 ANOS” – O Imparcial.....	254

## Ouvindo Sujeitos

Será que nós escolhemos o objeto de nossos estudos ou os objetos nos escolhem?

Nos escritos a seguir, o leitor encontrará subsídios para pensar uma resposta para essa questão. Quem narra sou eu, Wagner Aparecido Caetano, autor desta pesquisa. Trago à reflexão Marie-Cristine Josso (2007) que me provoca ao afirmar que todo conhecimento é auto-conhecimento, e, sendo assim, toda narrativa é formação de si. Para a autora, a narrativa escrita biográfica é “um caminhar para si” e articula-se às diferentes significações que o sujeito constrói de si mesmo, o que torna a narrativa um meio de reflexão e autoavaliação sobre suas experiências e aprendizagens ao longo da vida.

Já me aproximando dos 40 anos de idade, poder parar e escrever sobre história cultural, história da educação e história de sujeitos educadores torna-se um privilégio imensurável, pois também sou educador e, conseqüentemente, em algum momento, sendo o “livro da História” (ARENDDT, 2002)<sup>1</sup>, um livro único para humanidade, onde o tempo de ontem (1950 a 1970) aproxima-se do tempo de hoje. Logo, a história da cultura escolar “de ontem” implica de alguma forma aquilo que faço e vivo, como docente, “no hoje” (2018).

Como afirma Ricoeur (2007), ao apresentar o seu livro *A Memória, a história, o esquecimento*, “esta pesquisa tem origem em diversas preocupações, umas pessoais, outras profissionais, e outras, finalmente, que eu chamaria de públicas” (p.17). Assim, me vejo inquirindo a mim mesmo na tentativa de esclarecer como nasceu o interesse por esse tema de pesquisa.

Revisitando o passado através da memória, cenas nítidas construíram-se em minhas recordações: o meio é rural, uma fazenda. O trabalho, as atividades do dia-a-dia, encerram-se com o pôr-do-sol, lá por volta das seis da tarde. Estamos sentados na grande varanda que contorna a casa. O olfato capta o aroma do alho frito em banha suína, na preparação do arroz. Os olhos veem o turvo que se forma entre o fim do dia e o começo da noite. É neste momento que meu pai pega o velho violão e senta-se ao chão. Isso aconteceu em mais de um lugar, em mais de uma fazenda.

---

<sup>1</sup> Ao discutir sobre a liberdade, Arendt (2002) agrega conceitos que nos interessam neste trabalho: memória e história. Em suas palavras, “É este o âmbito em que a liberdade constitui uma realidade concreta, tangível em palavras que podemos escutar, em feitos que podem ser vistos e em eventos que são comentados, lembrados e transformados em histórias antes de se incorporarem por fim ao grande livro da história humana” (ARENDDT, 1968, p. 201).

Os vizinhos chegam. Sentam-se por perto. Como parte de um ritual, começam a sovar o fumo, iniciando a preparação do cigarro de palha. Meu irmão caçula brinca em outro canto da área. Minha mãe divide seu tempo entre estar ali e “ver as panelas”. E eu, curioso, aguço os meus ouvidos e estabelo os olhos para ouvir e ver a cerimônia de encerramento do dia. Essa celebração inicia-se com canções populares acrescidas de “causos do mato” que ora geravam medo, ora promoviam riso. Aprendi a gostar de ouvir sujeitos.

Outra cena que a memória traz: Maria Josefa Caetano, minha bisavó, faleceu aos 103 anos de idade. Com 1,50 metros de altura e face marcada por rugas oriundas do tempo vivido e da exposição contínua ao sol no trabalho da lavoura, de fisionomia forte, Vó Zefinha, como era chamada, veio do estado de Pernambuco para o estado de São Paulo, como muitos migrantes em busca de uma vida melhor. Trazia com ela um filho e dois netos (uma menina e um menino).

Visitei Vó Zefinha inúmeras vezes. O ritual era sempre o mesmo: na chegada, a bênção. Minha bisavó morava sozinha e adorava quando alguém ia visitá-la. O sorriso; a pergunta sobre os pais que geralmente não estavam presentes, estavam trabalhando. Vó Zefinha dirigia-se ao fogão, acendia o fogo para requeentar o café. Isso feito, servia-nos. Já sentados, eu sempre perguntava: “Vó, como vocês vieram para São Paulo? ”. Com um copo de café em uma das mãos e um cigarro de palha apagado na outra, ela narrava sua transição do Nordeste para o interior do estado de São Paulo descrevendo os motivos, os percalços, sua história que é muito parecida com a trajetória de muitos outros nordestinos brasileiros.

Segundo o filósofo Walter Benjamin (1985), para eles, os narradores, e minha bisavó era um deles, contar histórias faz parte das alegrias da convivência, não lhes pesa, tampouco cansa, é uma atividade lúdica que flui e épica por excelência. Aprendi a gostar de ouvir sujeitos.

Entre o tempo que fica e o tempo que passa fiz minha formação em Filosofia. Como sai de uma realidade rural e fui parar na Filosofia? É uma pergunta que sempre me causa alegria narrar sua resposta. Em 1992, morando em um distrito do município de Mirante do Paranapanema, Costa Machado, região do oeste do estado de São Paulo, dividia com minha família a rotina dominical que mesclava, em uma magia bárbara, o sagrado e profano. O almoço de domingo era seguido da participação na celebração da missa, às três horas da tarde. Meu pai e eu éramos do grupo de canto no culto religioso. Após o rito sagrado, continuávamos as cantorias, só que agora em bares da cidade, o profano.

No final de 1992, em uma dessas celebrações dominicais, aparentemente habitual, tudo mudou. Um padre, na época um “pescador de homens” como referido por Mateus (4:19) na Bíblia (2016), ou seja, promotor vocacional, responsável por angariar novas vocações destinadas ao sacerdócio, Umberto Laércio, seu nome, no meio do rito, olhou para mim e disse: “quer ir para o seminário?”. Eu disse sim.

No ano seguinte entrei no Seminário Docesano Nossa Senhora Mãe da Igreja, em Presidente Prudente. Neste fiquei por cinco anos. Posteriormente, fui para o Seminário Maior<sup>2</sup> Sagrado Coração de Jesus, no município de Marília, ficando por lá mais três anos, onde concluí o curso superior de Filosofia e, na sequência, pedi aos superiores do Instituto um período de afastamento. Fui lecionar.

Trabalhando com educação tive a oportunidade de me especializar em História e Filosofia das Ciências, na Universidade Estadual de Londrina, Paraná e, depois, de ingressar no Mestrado em Educação na Universidade do Oeste Paulista, em Presidente Prudente. Trabalhava com “Filosofia para Crianças”, um programa elaborado pelo norte-americano Mathew Lipman que, baseado em Vygotsky e Dewey, propunha uma construção de conhecimento que gerasse maior significado, utilizando, para alcançar essa finalidade, aulas dialógicas. Escutar crianças, problematizar conceitos, elevar o raciocínio a novas inferências, provocar. Continuei ouvindo sujeitos.

Não consegui me afastar da História. Não uma História de características positivistas, ao meu ver fria e distante, marcada pelas grandes narrativas e pelas efemérides. Mas, uma História viva, que aparece nos rostos, nos perfis, revelando diferentes necessidades, provocando questões a serem respondidas que ultrapassam os limites da historiografia tradicional até então aplicada no fazer História.

O contato com a História Cultural<sup>3</sup>, ou se preferirem, Nova História Cultural (BURKE, 2008), caracterizando a terceira fase dos Anales<sup>4</sup>, seus pensadores, suas ideias,

---

<sup>2</sup> Termo utilizado para distinguir o local onde estudam os seminaristas que cursam o ensino superior. Seminário Menor é o termo que designa o local onde os estudantes ainda cursam o ensino médio ou o propedêutico, fase intermediária entre o ensino básico e o ensino universitário.

<sup>3</sup> O campo da pesquisa histórica passou, ao longo das últimas décadas por um processo de renovação teórico-metodológica. Lançado sob o esforço de superação da historiografia tradicional que, numa de suas formas dominantes, produzia uma descrição dos fatos eminentemente políticos, construída sob os auspícios da tradição positivista; e, em outra de suas modalidades, fomentava uma narrativa carregada de análises que privilegiavam os aspectos econômicos da vida social, em detrimento de outras esferas de produção do social, a historiografia nas últimas décadas tem demonstrado uma tendência de valorização das temáticas relacionadas às formas culturais gestadas no processo de construção da vida social dos povos, tendo, cada vez mais, como foco de estudo os aspectos específicos de cada processo social particular. A singularidade volta, desta forma, a ser

aproximaram não só a sociologia, a antropologia, a psicologia social das reflexões históricas, como também agiram no intuito de preencher algumas lacunas que ainda existem sobre a história da humanidade. Essas lacunas são peças de um mosaico, que sem elas a obra fica incompleta. A Filosofia, minha formação inicial, enquanto criadora de conceitos e ciência dos princípios e causas, problematiza o fazer ciência, conseqüentemente o fazer história dentro do paradigma tradicional. Neste sentido, acredito que a Filosofia se aproxima produtivamente da História Cultural, pois, esta também se apresenta repleta de dinamismos e desafios.

Já especialista e mestre em educação, o trabalho no ensino superior se tornou meu caminho conquistado e que propunha, como de fato penso ser, continuidade na formação. E é com essa perspectiva que encontro entre grupos de amigos íntimos e/ou amigos de ofício sujeitos que já envolvidos em grupos de estudos, mestrados e doutorandos não só me incentivam a continuar a minha formação como professor, como também me ajudam a enxergar como realizar este trabalho de uma forma que seja significativa, útil, inédita, dialeticamente árdua e prazerosa.

É assim que depois dos tramites necessários ao processo seletivo, ingresso no curso de doutorado do Programa de Pós-Graduação da Unesp de Presidente Prudente sob a orientação da professora Dr<sup>a</sup> Arilda Inês Miranda Ribeiro com o projeto intitulado “Memória de professores na construção da educação escolar em Presidente Prudente (1950-1970) ”.

O tempo passou e estou aqui fazendo o que sempre fiz: ouvindo sujeitos. Mas não só. Agora registro suas memórias, revivo com eles suas trajetórias, interpreto suas vidas e eternizo, sob o crivo da ciência, o passado que diretamente se relaciona não só com os próprios sujeitos que me ofertam suas narrativas, como também com a composição sociocultural, institucionalizada, chamada Educação. Pesquiso nesta tese memória docente. Professoras e professores que, a partir da década de 1950, migraram (a maior parte dos narradores) para o oeste do estado de São Paulo, região de Presidente Prudente, afim de trabalharem com educação. Essa pesquisa não foca apenas a memória docente, mas aborda mais especificamente memória de “velhos” (BOSI, 1994) professores que atuaram na educação escolar na região de Presidente Prudente e a sua colaboração na constituição do panorama cultural escolar contemporâneo. Ouvindo “velhos”, como já fiz.

---

temática presente na historiografia contemporânea. Para um mapeamento recente do campo da História da Educação no Brasil, ver, entre outros, Vidal e Faria Filho (2003), Carvalho (2004), Lopes e Galvão (2001).

<sup>4</sup> Burke (1992) comenta que as mudanças de foco/objeto dentro da “Escola dos Annales”, entre as quais a abertura temática possibilitaram, assim, um novo fazer História. Em suas palavras, “no correr dos anos 60 e 70, [...], uma importante mudança de interesse ocorreu. O itinerário intelectual de alguns historiadores dos Annales transferiu-se da base econômica para a ‘superestrutura’ cultural, ‘do porão ao sótão’” (BURKE, 1992. p. 82).

## INTRODUÇÃO

Completado em 2017 um século de existência, o município de Presidente Prudente já acumula escondidas em sua arquitetura, em baixo de antigos paralelepípedos, atrás de paredes densas e espessas de antigas residências, e na memória de sujeitos, histórias que se não forem (re) memoradas, (re) construídas, registradas e propagadas desaparecerão no tempo. Essa preocupação com o registro e o (re) conhecimento do passado, com o intuito de preservar e promover a consciência sobre a história local, regional, e sobre identidades não é prerrogativa somente desta pesquisa. Ecléa Bosi (1994, p. 90) afirma que “a história deve reproduzir-se de geração a geração, gerar muitas outras cujos fios se cruzem, prolongando o original, puxado por outros dedos”.

Situada a 558 Km da capital, São Paulo, Presidente Prudente está localizada no interior do estado, região do extremo oeste paulista. Conta com uma população em torno de 207 mil habitantes (IBGE, 2010). Seu desenvolvimento está associado à sua posição geográfica, aspecto que permitiu que à cidade tornar-se um ponto de passagem para aqueles que se dirigem para os estados do Paraná e do Mato Grosso do Sul, e ponto de chegada para aqueles que querem acessar a região do Oeste Paulista (SOUZA, 2006). Mediante tais possibilidades que se concretizavam gradativamente, Presidente Prudente tornou-se ponto produtor, distribuidor e receptor de mercadorias que vinham da capital paulista para o Paraná e Mato Grosso do Sul ou que saíam destas regiões no sentido da capital. Atualmente, o município é polo comercial e prestador de serviços, o que lhe rende a denominação de ‘Capital do Oeste Paulista’, e sede da região administrativa de mesmo nome que congrega 53 municípios.<sup>5</sup>

A cidade de Presidente Prudente tem sua origem diretamente ligada à expansão da Linha Ferroviária Sorocabana (SOUZA, 2006; ABREU, 1972). O objetivo da estrada de ferro Sorocabana era facilitar o escoamento da produção de café interligando o interior e a capital e, conseqüentemente, ao porto marítimo de Santos para a exportação. Presidente Prudente é

---

<sup>5</sup> A Região Administrativa (RA) de Presidente Prudente se localiza na região oeste do Estado, na divisa com o Paraná e Mato Grosso do Sul, ocupando uma área de 23.777,10 km<sup>2</sup>, correspondente a 9,6% do território paulista. É formada por 53 municípios distribuídos em três regiões de governo – Adamantina, Dracena e Presidente Prudente. O município-sede, Presidente Prudente, é o maior polo da RA, com 207 mil pessoas, o equivalente a 25% da população regional, sendo o único da RA com mais de 100 mil habitantes. Constitui um entroncamento viário de grande importância, como tradicional porta de acesso para o Centro-Oeste. Além dos transportes ferroviário e rodoviário, a RA está às margens da Hidrovia Tietê-Paraná, o que facilita o escoamento de seus produtos para os países do Mercosul. A região marca presença na agropecuária, sobretudo como uma notável produtora de carne bovina para exportação (SÃO PAULO, 2010).

fundada em 14 de setembro de 1917 como uma vila, a Vila Goulart, e junto com ela todas as potencialidades que vem se desenvolvendo há um século.

O centenário da cidade suscita algumas reflexões e questionamentos. A que move este trabalho de pesquisa diz respeito à História da Educação em Presidente Prudente: como se dá o processo de consolidação da educação escolar em Presidente Prudente entre as décadas de 1950 e 1970? Quem são os sujeitos responsáveis por este processo de assentamento da educação? Quais são as suas histórias, suas formações, e as disciplinas que lecionavam? De onde e por que vieram para Presidente Prudente? Em que tipo de instituição se formaram professores?

A hipótese que sustenta essa tese é a de que a educação escolar em Presidente Prudente é constituída por práticas e culturas (escolares ou não) que se mesclam à cultura local a partir de representações culturais vindas de outros lugares do Estado de São Paulo. Neste sentido, os sujeitos entrevistados fazem parte das forças que se condensam no município originando um específico (e regional) pensamento pedagógico.

Com a participação no Grupo de Pesquisa em Educação, Cultura, Memória e Arte (GPECUMA)<sup>6</sup> da UNESP-FCT realizei leituras de livros, artigos, produções acadêmicas gerais, participei de discussões entre os integrantes que foram, em seu tempo, orientando não só sobre o conteúdo de interesse da pesquisa, como também favorecendo a afinidade teórico-prática que compõe o quadro de procedimentos pelos quais este estudo se encarrilhou.

Este estudo enquadra-se na “Linha de Pesquisa 1- Processos Formativos, Diferenças e Valores” do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), campus de Presidente Prudente.

Guiado pelo sentimento de pertença, para o qual, segundo Bosi (2003, p. 45) “perder o tempo é perder a identidade, é perder-se a si mesma”, e pela vontade de preservação da história cultural local, desenvolvi este estudo tendo como objeto a (re) construção da memória educacional escolar de professoras e professores que atuaram no município de Presidente

---

<sup>6</sup> GPECUMA (Grupo de Pesquisa em Educação, Cultura, Memória e Arte) da UNESP-FCT foi fundado em 2012, registrado pelo CNPq em junho do mesmo ano e tem como focos de pesquisa: História da Educação Regional, Memória, Cultura e Arte. O grupo tem como objetivo desenvolver estudos sobre conceitos da história regional, cultura escolar, história de práticas e processos pedagógicos que coadunam a formação de professores, mormente na Região do Oeste Paulista e discutir conceitos ligados à História da Educação e História Cultural. Conta como líderes com as professoras doutoras Arilda Inês Miranda Ribeiro e Marta Campos de Quadros; e como pesquisadores os professores doutores Katia Maria Roberto de Oliveira Kodama, Ricardo Pires de Paula, Jorge Luis Mazzeo Mariano, Jamilly da Cunha Nicacio e com o professor mestre Wagner Aparecido Caetano.

Prudente a partir da década de 1950, recortando, como tempo final de estudo a década de 1970.

O recorte temporal estudado é relevante, pois entre as décadas de 1950 e 1970 ocorreram transformações significativas nos campos social, político, econômico e institucional no Brasil e no mundo que de forma direta afetaram ou disseminaram novas ideias e valores ao mundo contemporâneo.

Os anos 1950, por exemplo, foram marcados por avanços científicos<sup>7</sup>, tecnológicos e mudanças culturais e comportamentais (MELLO, 1998). Foi a década em que, no Brasil, começaram as transmissões de televisão (MATTOS, 2002; RODRIGUES, 2010), provocando uma grande mudança nos meios de comunicação. No campo da política internacional, os conflitos entre os blocos capitalista e socialista (Guerra Fria) ganhavam cada vez mais força. No Brasil, surge a esquerda política, revolucionária, objetivando o estabelecimento de um governo popular (RODRIGUES, 2010; COSTA, 2017). A década de 1950 é conhecida como o período dos "anos dourados" quando “tanto a indústria pesada quanto a de bens de consumo, inclusive a automobilística, ganham força no período de 1956 a 1962” (PINSKY, 2014, p. 17).

Na mesma década, 1950, Presidente Prudente que desde de 1930 havia se consolidado como região expressiva no cultivo do algodão, foi beneficiada com a pavimentação da Rodovia Raposo Tavares, trecho Presidente Prudente – Assis. A partir de então, o maior núcleo urbano da Alta Sorocabana passou por mudanças que visavam acompanhar os ideais modernizadores da época – instalaram-se frigoríficos, inicia-se o funcionamento da primeira instituição de ensino superior na cidade e região (SANTOS, 2005) – aumentando consequentemente a oferta e prestação de serviços e atraindo novos migrantes interessados nos mesmos.

Indagada sobre os motivos que a levaram a deixar sua cidade natal, Sorocaba, e vir para o interior do estado, distante do seu local de origem e de sua família, a professora normalista Maria de Lourdes Peres, uma das narradoras que participaram da pesquisa, justificou:

Foi em busca de carreira. O problema de carreira, né. Já que não tinha lugar lá para trabalharmos, vamos procurar outro lugar! Até porque aqui ainda não havia Escola

---

<sup>7</sup>Na década de 1950, o país buscava configurar alguns horizontes de desenvolvimento científico bastante significativos: em 1951 criara-se o Conselho Nacional de Pesquisa Científica – CNPq –, simultaneamente ao surgimento da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES.

Normal<sup>8</sup>. A última escola normal mais próxima era em Botucatu. Então, a maioria dos professores que iniciaram suas atividades aqui em Presidente Prudente vieram de fora. Eram de Rio Claro, São José do Pinhal, de Sorocaba, porque a última escola normal era em Botucatu. Não tinha escola normal pra cá (PERES, 2015)<sup>9</sup>.

A década seguinte, 1960, se configura também como um campo fértil para esta pesquisa. Marcados por contradições e frustrações, os anos de 1960 foram ímpares na história geral (GROPPO, 2000). Fatos como o lançamento do primeiro *chip* de computador, em 1964, pela IBM, e a chegada do homem à lua (1969) contrapunham-se à construção do Muro de Berlin (1961) e ao rompimento diplomático entre os Estados Unidos e Cuba. Em síntese, como define a socióloga Vera Silva Magalhães, neste momento histórico “havia, efetivamente, uma vontade de abertura para o mundo e, ao mesmo tempo, um voltar-se para dentro de si mesmo” (MAGALHÃES, 1999, p.38).

Tais contradições se mostraram férteis para o desenvolvimento de movimentos sócio-culturais. A busca pela liberdade em todas as suas categorias vira bandeira de luta ideológica e ponto de construção da cultura brasileira. Nas palavras de Santos (2009, p. 488):

Entre as transformações sociais em curso nestes anos, acompanhadas e reivindicadas pelos inúmeros movimentos sociais que cresceram em termos de mobilização e contingente nos anos 60, relacionam-se as transformações no campo da cultura, na forma como era encaminhada e concebida a cultura brasileira.

Ou ainda, como argumenta Pinsky (2014):

O início dos anos 1960 carrega uma pesada herança do final da década anterior: aumento das taxas inflacionárias, questões sociais não resolvidas e queda nos investimentos. Jânio Quadros assume a presidência em 1961 com promessas de moralização da política. Mas renuncia no mesmo ano. João Goulart ocupa seu lugar em meio a agitações políticas e sociais que se alastram no país. O novo governo sofre pressões de todos os lados: dos grupos populares que se mobilizam, dos empresários, dos proprietários de terra, dos interesses internacionais. Os membros da classe média que manifestam opiniões políticas estão divididos, grosso modo, entre conservadores e partidários de mudanças (por exemplo, vários intelectuais,

---

<sup>8</sup> A Escola Normal em Presidente Prudente é década de 1940. De acordo com Ribeiro (1999), a Escola Normal Municipal de Presidente Prudente, foi criada em 1943 sendo estadualizada pelo Decreto nº 17.090 de 08/03/1947, passando a fazer parte do Colégio Fernando Costa. Seis anos depois foi criado o Instituto de Educação Fernando Costa, pela Lei nº 2.337, de 20/10/1953.

<sup>9</sup> Por se tratar de uma pesquisa que em seu fim tornar-se-á um arquivo documental incluindo as narrativas aqui contidas, optamos por grafar os exercertos dos narradores seguindo a forma acadêmica, ou seja, pelo sobrenome. Nesta tese os professores narradores serão referenciados e citados como autores de suas narrativas sobre próprias práticas culturais, saberes, e experiências docentes.

Os Anos Dourados 21 estudantes e artistas). A aventura política até 1964 – marcada por palavras de ordem como nacionalismo, desenvolvimentismo ou reforma e por agitações sociais significativas – chegará ao fim com o Golpe Militar. (PINSKY, 2014, p. 20-21).

Entre os expressivos e consolidados - até a atualidade - movimentos sociais que se sedimentam na segunda metade do século XX, está o movimento feminista. Embora sua origem seja datada do final do século XIX (FOUGEYROLLAS-SCHOWEBWL, 2009; PEDRO 2005; PINTO, 2003), a adesão a suas ideias e o início das práticas ligadas às reivindicações feministas no Brasil está relacionada ao processo de industrialização do país, momento esse iniciado no período posterior à Segunda Guerra Mundial.

O movimento feminista da segunda metade do século XX é denominado de segunda onda por Nancy Fraser (citada por MOREIRA; BRABO, 2017) quando propõe uma periodização deste movimento com base nas fases da economia mundial, tomando como referência os países do hemisfério norte<sup>10</sup>. Em Matos (2010), é possível visualizar, em síntese, alguns aspectos desta fase que demonstram ampliações dos ideais feministas e luta pelos seus direitos:

[...] a dos anos 1960, marcada pela efervescência dos “novos” movimentos sociais, tendo o movimento negro um protagonismo importante e servindo de inspiração para o movimento feminista (com ampliação do “imaginário feminista” por meio de exposição pública de aspectos da dominação masculina); a fase relativa à “política de identidades” (com a incorporação, a partir do arrefecimento tanto do vigor utópico da Nova Esquerda quanto dos *insights* anti-economicistas, de um “imaginário culturalista” (que reinventa a política como reconhecimento); e a fase do feminismo transnacionalizado (que ocupou vários espaços de articulação política no contexto da globalização). (MATOS, 2010, p. 74).

Para a educação brasileira, a década de 1960 também é um marco. Depois de 13 anos de discussões e debates, de luta ideológica sobre os rumos da educação, em 1961, foi promulgada a primeira Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDB) (SAVIANI, 1997). O contexto político agitado tanto no cenário mundial como local fizeram emergir movimentos sociais em prol da educação pública assim como programas de alfabetização para adultos. Podemos citar vários movimentos sociais criados nesse período, tais como: “Movimento de Educação de Base” (1961) liderado pela Confederação Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), Movimento de Cultura Popular do Recife (1961), Centros Populares de

---

<sup>10</sup> Conferir: “Linguagem, diálogo e alteridade: encontro entre Paulo Freire e o feminismo” de Moreira; Brabo (2017).

Cultura da União Nacional dos Estudantes (UNE), Campanha “De Pé no Chão Também se Aprende” liderada pela Prefeitura Municipal de Natal, no Rio Grande do Norte. Esses programas e campanhas, influenciados pela pedagogia freiriana, identificavam o analfabetismo “não como a causa da situação de pobreza, mas como efeito de uma sociedade injusta e não-igualitária” (STEPHANOU; BASTOS, 2005, p. 269).

Aproximando-se de seu cinquentenário neste mesmo período, o município de Presidente Prudente, em 1º de julho de 1960 terá sua divisão territorial reconfigurada: é desmembrada de outros municípios emancipados e passa a ser limitada aos seguintes distritos: Presidente Prudente, Ameliópolis, Eneida, Floresta do Sul e Montalvão (PRESIDENTE PRUDENTE, 2014). A região de Presidente Prudente e o próprio município vivenciavam resultados de um crescimento populacional e estrutural conquistado nos anos anteriores (FERREIRA, 1985).

Assim, da mesma forma que era observado em outras regiões um movimento de densificação urbana, na década em que a cidade completou 50 anos, em 1967, já era possível, perceber alterações estruturais, políticas e econômicas, sempre prioridade da administração pública brasileira. Resende (2006) ao abordar a questão da energia elétrica na cidade, destaca este aspecto de modernidade em que o município também estava inscrito: “Energia elétrica de verdade, porém, só surgiu em 1957, com o suprimento produzido pela usina de Salto Grande [...] e Prudente adquiriu ares de cidade moderna, com a substituição dos postes de madeiras por postes de concretos” (RESENDE, 2006, p. 46).

Essa somatória de fatos e conquistas oportunizava visibilidade ao já maduro município. Sua localização longínqua, distante da capital do estado, também permitia inferir que pela época haveria muito ainda o que se fazer nesta região, despertando o interesse pelas oportunidades ainda ofertadas. As possibilidades de trabalho encorajaram aquelas e aqueles que para esse sertão se dirigiram, inclusive professores normalistas que enxergaram este local como alternativa para iniciarem suas atividades docentes.

Neste sentido, (re) memorar e (re) construir as lembranças de velhos mestres e suas práticas, assim como as histórias e representações da vida escolar, da cultura escolar (FRAGO, 1995; JULIA, 2001) no interior paulista são também objetivos desta pesquisa.

Embora a problemática aqui estudada envolva aspectos da história local através das narrativas rememoradas pelas professoras/es pertencentes a um único espaço (AMADO, 1990), o foco das experiências aqui recontadas refere-se a uma temática universal, à Educação

e, mais especificamente, à educação escolar. Nas palavras de Connelly y Clandinin (1995, p. 11-12),

La razón principal para el uso de la narrativa en la investigación educativa es que los seres humanos somos organismos contadores de historias, organismos que, individual y socialmente, vivimos vidas relatadas. El estudio de la narrativa, por lo tanto, es el estudio de la forma en que los seres humanos experimentamos el mundo. De esta idea general se deriva la tesis de que la educación es la construcción y la re-construcción de historias personales y sociales; tanto los profesores como los alumnos son contadores de historias y también personajes en las historias de los demás y en las suyas propias (...) (Por eso) entendemos que la narrativa es tanto el fenómeno que se investiga como el método de la investigación.

Construir e re-construir histórias de personagens sociais faz com que o significado deste estudo não se limite a coletividade regional estudada, mas sim contribua com informações e conhecimentos que referenciam no determinado tempo e espaço a educação brasileira. Soma-se também a luta pela preservação da história e da identidade autêntica, nacional e regional, frente à imposição cultural que procuram além de homogeneizar, impor-se como legítimas (ORTIZ, 2008).

Outro aspecto que julgo de relevância para a produção desta tese é que as pesquisas sobre a história da educação (escolarizada) do oeste paulista ainda são escassas. Sendo assim, existe a possibilidade de que tanto os registros como a memória educacional se percam no tempo. É nesse sentido que se constitui a relevância e a importância deste trabalho. Estudar história da educação através da memória de professores privilegiando a compreensão e a socialização de dados, informações que, pela historiografia tradicional e pela ausência de pesquisas, não se encontram citadas ou referenciados nos documentos existentes<sup>11</sup>.

Constato a partir do levantamento bibliográfico realizado que, como na maioria das regiões interioranas do Brasil, essas informações/dados e histórias “ficaram à margem da produção de conhecimento” (ALMEIDA, 2009). O olhar investigativo para e sobre a história

---

<sup>11</sup>Esta afirmação está baseada em levantamento junto aos bancos de teses e dissertações defendidas nos Programas de Pós-graduação em Educação, da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), *campus* de Presidente Prudente, Assis, Marília e Araraquara; e junto ao curso de mestrado em Educação da Universidade do Oeste Paulista (UNOESTE). Cabe destacar algumas produções locais que foram encontradas com o intuito de esclarecer a originalidade desta tese: o trabalho desenvolvido pelo professor Dr. Dióres Santos Abreu intitulado **Formação histórica de uma cidade pioneira: Presidente Prudente**, 1972; o livro da professora Dra. Arilda Inês Miranda Ribeiro intitulado **Subsídios para a história da educação de Presidente Prudente: as primeiras instituições escolares**, 1999; e o livro **O gênero feminino na construção da cultura escolar em Presidente Prudente**, do professor Dr. Jorge Luís Mazzeo Mariano, 2010. Os dois últimos trabalhos se aproximam mais dos objetivos desta pesquisa.

da educação nesses locais faz emergir a trajetória de sujeitos desconhecidos, sua individualidade, suas experiências com a educação brasileira. Neste sentido, como lembra Faria Filho (1999, p. 12), “os estudos que têm surgido dos vários grupos de pesquisa histórica da educação em diferentes regiões são estimulantes e certamente têm contribuído para a reanimação desta área de pesquisa, o que por certo engrandece a história da educação brasileira”.

Esse trabalho sobre História da Educação em Presidente Prudente e região circunvizinha apresenta vivências e experiências de professoras e professor, em sua maioria, “desconhecidos em sua individualidade”<sup>12</sup> (ALMEIDA, 2009). Suas relações com a educação no interior do estado de São Paulo chegam até o presente através da rememoração por eles realizada nas entrevistas efetivadas sob a sustentação teórica-metodológica da história oral.

As professoras/es que auxiliam a construção da compreensão sobre esse tempo histórico específico (1950-1970) acompanharam o desenvolvimento social e econômico do município de Presidente Prudente. Quanto à educação, tiveram o árduo trabalho de consolidar as políticas nacionais de educação e, com suas práticas, agiram contribuindo para a transição de um “mundo rural”, caracterizado pela agricultura e pecuária, para um “mundo urbano”, que, nesse contexto, especifica-se mesclando a já existente prática agropecuária, na forma de agroindústria, com a emergente atividade comercial e de prestação de serviços. Nesta direção, a narrativa da professora Mariangela Ferreira da Cunha Marcondes<sup>13</sup> colabora para o entendimento de como era a Presidente Prudente de então:

Prudente era minúsculo<sup>14</sup>, se resumia às quatro... ao quadrado das quatro avenidas. Avenida Brasil, a Manoel Goulart, a Coronel Marcondes e a Washington Luiz. Era o miolo ali. A minha casa que era do lado da Igreja, já era fora da cidade. [...] Da igreja matriz. É a rua... acho que a Djalma Dutra, depois da Ribeiro de Barros. A Ribeiro de Barros é onde ficava o Cristo Rei, que é o correio, a seguinte já era mato, mato mesmo. O I.E [Instituto de Educação “Fernando Costa”] era no mato, atrás do I.E era um buraco. Era um buracão. [...] Naquela época, vivia da agricultura. Era o café, o algodão e depois o boi, né, que prevaleceu muito. [...] Sempre teve muito comércio aqui. Não sei... já era centro de região. O comércio daqui sempre foi melhor do que o das cidades vizinhas (MARCONDES, 2015).

<sup>12</sup>Contrariamente ao que afirma Almeida (2009) em tese que aborda a história da educação de Minas Gerais a partir da memória de velhos professores, a professora Helena Faria de Barros, narradora neste trabalho, teve uma vida acadêmica ativa até 2016 e, conseqüentemente, devido suas produções acadêmicas e suas relações sociais extra academia, ela se fez mais conhecida na sua individualidade, visível como professora.

<sup>13</sup> Conforme explicito nos procedimentos metodológicos, os nomes dos professores narradores são seus nomes reais por opção dos mesmos.

<sup>14</sup> Cabe ressaltar que a professora Mariangela Marcondes é nascida no município de Presidente Prudente, em 1936, portanto sua percepção sobre a cidade remete à sua memória desde a infância.

**Figura 1- As quatro avenidas**



Fonte: <http://recantogeografico.blogspot.com.br/2012/07/introducao-presidente-prudente-e-uma.html>. Modificada pelo autor.

**Figura 2- Recorte do mapa da cidade com as quatro avenidas**



Fonte: <https://www.google.com.br/maps/place/Centro,+Pres.+Prudente>

A narrativa da professora Mariangela Marcondes (2015) ratifica algumas pesquisas de geógrafos, urbanistas e arquitetos que analisam a formação e consolidação de algumas cidades, do seu comércio e serviços no território brasileiro, partindo de um processo de verticalização concentrado a partir das áreas centrais (CASARIL, 2008; CASARIL, 2009; SCHAWAMBACH, ASSAD, LANZETTA, 2012).

Sobre a cidade de Presidente Prudente, Schawambach, Assad, Lanzetta (2012), escrevem:

A delimitação da Vila Goulart formou as avenidas que juntas compõem o ‘quadrilátero central’, principal referência desta localidade. Neste quadrilátero encontram-se a catedral metropolitana e a primeira escola municipal. Estabeleceu-se também o comércio que, a princípio, tinha a função de abastecer os agricultores que chegavam pelos trilhos para cultivar as novas terras, fortaleceu-se após os anos 40 e tornou-se referência regional a partir da década de 1960. [...]O comércio se fortalecia e o quadrilátero era a área escolhida para a instalação de cinemas, hotéis, agências bancárias, restaurantes e lojas de grande porte, como a Pernambucanas, Tanger, Arapuã, Ponto Certo, entre outros. (SCHAWAMBACH, ASSAD, LANZETTA, 2012, p. 6-7).

É importante salientar que, em 1950, Presidente Prudente possuía 33 anos de existência. O interesse pelo ensino e a construção de unidades escolares data da origem do município. A primeira escola, propriamente dita, é de 1921, quatro anos após a sua criação, como narra o próprio fundador da cidade:

São as “ESCOLAS REUNIDAS”, sob a direção do Professor Walfredo Arantes Caldas. Representam a dura conquista da cidade que marcava o seu 4º aniversário. Ali está a valente professora, pioneira do ensino em terras prudentinas. Seu nome? ANA ROSA PINHEIRO. Quantos alunos ela vê? 41. Que dia é? 14 de setembro de 1921 (GRUPO ESCOLAR, 1975, p. 7).

A partir desta datação, 1921, o número de alunos só aumentou. Este fato ocorreu devido a vinda de imigrantes espanhóis, portugueses, italianos e japoneses que chegaram à cidade (RIBEIRO, 1999). Aproximadamente 30 anos após a fundação do município e 26 anos após estabelecimento da primeira unidade escolar, é possível inferir que o cenário sociocultural, a cidade propriamente dita e sua região circundante, é afetado diretamente pela presença desses novos habitantes provenientes de várias regiões do Brasil e do mundo, pela imigração, homens e suas mulheres eram atraídos pelo comércio, pela cultura do café (ABREU, 1972; LOVE, 1982; MONBEIG, 1984).

No específico caso deste trabalho, os professores narradores são, em sua maioria, oriundos de outras regiões do estado de São Paulo, ou, nascidos em Presidente Prudente, e fizeram sua formação acadêmica fora do município. Estes trouxeram à Presidente Prudente e região, a partir de meados do século XX, outros tipos de vivências não só em relação à educação, como também à própria noção e perspectiva de formação social. Assim explica a professora Maria de Lourdes Pires Peres:

A gente, eu falo assim, a gente dava aula um período, mas trabalhava dois porque voltava para ensinar as mães costurar, ensinar as mães cozinhar, a gente tinha dois períodos, tanto é que depois que passou... eu já estava aposentada quando algumas professoras entraram com o pedido de processo, aí a gente ganhou a causa e passou a ganhar por dois períodos. Trabalhava os dois períodos, a gente morava na escola (PERES, 2015).

Tal perspectiva de formação social se materializa através das funções públicas das professoras e professor (da docência) e sociais (atuação junto à comunidade escolar), pelas quais puderam intervir, com suas práticas e saberes, construindo novos significados que diretamente são sentidos e assimilados pela coletividade regional. Na prática, os professores, além de responsáveis pelos conteúdos disciplinares legitimados pela tradição escolar, são também, em maior ou menor medida, em função da sua formação profissional, do entendimento das funções que julguem estejam incluídas no seu papel enquanto docente e das suas utopias em relação ao ensino, introdutórios de mudanças que transformam internamente a cultura escolar, que acabam por repercutir no conjunto da sociedade.

Como se trata de uma tese é pertinente a menção sobre sua originalidade. Esta se encontra em dois aspectos: o primeiro diz respeito às poucas pesquisas historiográficas sobre educação brasileira que tenham como campo de investigação a memória, sobretudo no interior dos Estados, seguindo a perspectiva da História Cultural e suas particularidades; o segundo aspecto tem a ver com o espaço geográfico pesquisado, oeste paulista, cujo maior município em número de habitantes é Presidente Prudente (BRASIL, 2010), estendendo o estudo aos municípios circunvizinhos que em muitas das narrativas são mencionados como ponto de chegada dos narradores vindos de outras regiões do Estado de São Paulo. Sobre os sujeitos que para cá vieram, em qualquer década do século XX, não há trabalhos que se utilizem de narrativas a partir da rememoração<sup>15</sup> publicados ou defendidos que tenham levado em

---

<sup>15</sup> O projeto de pesquisa que originou esta tese de doutoramento teve sua problemática inicial contida em 2012. Neste ano o pesquisador e professor Jorge Mazzeo Mariano, também integrante do GPECUMA, iniciou seu doutoramento com o objetivo de analisar a participação das professoras primárias na construção da cultura escolar em Presidente Bernardes e Presidente Venceslau, ambas cidades paulistas e próximas de Presidente Prudente. Algumas questões das duas pesquisas são convergentes, porém suas diferenças são perceptíveis em

consideração as memórias não oficiais. Essa pesquisa traz como contribuição o registro do cotidiano social e escolar desses professores, inseridos e ativos, e que até agora, devido à ausência de trabalhos com essa envergadura, encontram-se isolados no anonimato.

O ponto de partida para a concepção desse trabalho foi o convite para integrar o Grupo de Pesquisa Educação, Cultura, Memória e Arte (GPECUMA) da Unesp em 2012. Foi através do Grupo de Pesquisa que se deu o contato com a História Cultural e a gama de pensadores que a ela se dedicam. A problemática pesquisada começou a tomar forma quando identifiquei a pouca produção acadêmica sobre a história educacional em Presidente Prudente. A história cultural, enquanto prática historiográfica, direcionou o pensar problematizador não só sobre os registros materiais (prédio escolar, livro-ponto, diários de sala, “livro negro”, etc) mas também, a partir do pensamento de Le Goff (2003), sobre os objetos não oficiais, não tradicionais, ou que poderiam se perder no tempo tais como a memória docente contribuindo, assim, na construção deste estudo historiográfico.

A história faz-se com documentos escritos, sem dúvida. Quando estes existem. Mas pode fazer-se, deve fazer-se sem documentos escritos, quando não existem. Com tudo o que a habilidade do historiador lhe permite utilizar para fabricar o seu mel, na falta das flores habituais. Logo, com palavras. Signos. Paisagens e telhas. Com as formas do campo e das ervas daninhas. [...]. Numa palavra, com tudo o que, pertencendo ao homem, depende do homem, serve o homem, exprime o homem, demonstra a presença, a atividade, os gostos e as maneiras de ser do homem. (FEBVRE apud LE GOFF, 2003, p. 530).

“Logo, com palavras”, como afirma Febvre (apud LE GOFF, 2003), a metodologia da história oral se apresentou como um caminho possível para a realização deste trabalho, pois, permitiu ao pesquisador vislumbrar que as narrativas (pensamentos construídos através das palavras) dos professores contêm informações relevantes para a compreensão da temática abordada neste estudo, assim como possibilita maior e melhor compreensão sobre os próprios narradores (FERREIRA & AMADO, 1996; JOUTARD, 2007; THOMPSON, 1992).

O primeiro contato foi com a professora Ruth Campos ainda como pesquisador do GPECUMA. Uma senhora de 86 anos de idade que fora professora alfabetizadora nas áreas rurais de Presidente Prudente e no próprio município. Com Ruth Campos realizamos<sup>16</sup> uma

---

alguns pontos: primeiro, os objetivos de ambos trabalhos são diferentes, também os sujeitos entrevistados são outros, e o recorte temporal da pesquisa também é outro, isso, só para citar algumas distinções.

<sup>16</sup> As entrevistas realizadas foram acompanhadas pela professora Dr<sup>a</sup> Arilda Inês Miranda Ribeiro, orientadora desta tese, por isso o uso do plural.

entrevista piloto<sup>17</sup> em 10 de dezembro de 2012. A professora Ruth não só teceu sua narrativa como também transmitiu motivação, ainda maior, que teve como consequência a ampliação dos sujeitos a serem entrevistados, assim como a formatação de meu projeto de doutoramento, apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da FCT/Presidente Prudente.

Alguns amigos e conhecidos tornaram-se colaboradores diretos principalmente nos momentos iniciais deste trabalho<sup>18</sup>. Através de conversas escavávamos, nomes de sujeitos que aos poucos foram encontrados, como nos ensina Walter Benjamin (2004). Para este autor, o historiador “tem de se comportar como um homem que escava” (BENJAMIN, 2004, p. 219), que busca aquilo que está soterrado na memória. Estes mesmos professores me ajudaram a revisitar o passado que buscava descortinar nesta pesquisa. São esses sujeitos os responsáveis, através de suas narrativas, por materializar, rememorando suas vidas, o município, as instituições de ensino, as práticas escolares e os saberes de professores, os educandos, as famílias prudentinas, as culturas deste município. Memória docente como peça desse mosaico intitulado “história da educação em Presidente Prudente entre 1950 a 1970”.

Esta é uma pesquisa de enfoque qualitativo que, segundo Touraine (1994), ao se referir às metodologias qualitativas, servem para se pensar abordagens teórico-metodológicas que contemplem as duas figuras da modernidade: razão e sujeito. Para Martinelli (1999) e Minayo (1993), sua importância está em seu caráter inovador e em sua dimensão política, a partir da qual o pesquisador deve considerar que os sujeitos envolvidos no processo de pesquisa são “[...] pessoas em determinadas condições sociais, pertencentes a determinado grupo social ou classe com suas crenças, valores e significados” (MINAYO, 1993, p. 22).

Quanto à utilização de fontes primárias orais, Queiroz (1987) pondera que esta sempre serviu aos estudos científicos como agentes de conservação e difusão do saber humano. Essa referência às fontes orais também se encontra em Paul Thompson (1992), no seu livro “A voz do Passado” quando afirma que a história oral é tão antiga quanto a própria história, pois ela foi a primeira espécie de história.

---

<sup>17</sup> Para Rea e Parker (2000) o estudo piloto permite verificar a estrutura e a clareza do roteiro, por meio de uma entrevista preliminar com pessoas que possuam características semelhantes a da população a ser investigada.

<sup>18</sup> Nancy Escoboza, natural de Presidente Prudente e conhecedora de muitas famílias e histórias da cidade foi uma destas pessoas. Nancy dedicou sua vida profissional às instituições financeiras (Bancos) até se aposentar. Neste serviço desenvolveu uma grande rede de contatos e conhecimentos sobre as cidadãs e cidadãos prudentinos. Em conversas, Nancy sempre trazia à luz uma ou outra possibilidade de entrevista. A então graduanda em Licenciatura em Pedagogia, hoje já professora, Sandra da Cruz Webber, motivadora e interessada pelo tema, também colaborou com indicações de entrevistados, Sandra se preocupou em localizar amigos e conhecidos que pudessem colaborar concedendo suas memórias para esta pesquisa.

Assim, contruí esta tese com a seguinte estrutura: apresentação do pesquisador, esta introdução e quatro capítulos que descrevo sumariamente a seguir. No primeiro intitulado *Pressupostos teórico-metodológico e contextualização da pesquisa*, realizo a apresentação da fundamentação teórica considerando autores clássicos e contemporâneos que se debruçam sobre estudo da denominada Nova História e suas particularidades, sobretudo a luta e o trabalho pela preservação da história local. Discuto também a relevância de trabalhos com história oral, suas técnicas e procedimentos, assim como, os fundamentos que fazem dela uma epistemologia. Caracterizo e apresento as professoras e o professor narradoras e narrador que colaboraram com este estudo.

*Tempos e espaços: panoramas políticos, sociais e educacionais*, segundo capítulo desta tese, tem o intento de contextualizar as reflexões que a sustentam. Neste texto ofereço um panorama do cenário político-social e educacional das duas primeiras décadas do pós-guerra. Os anos de 1950 a 1970 foram tempos de grandes transformações mundiais, e é nesse tempo de desenvolvimento tecnológico, científico, urbanístico, econômico e de intenso fluxo migratório que os narradores deste trabalho começam a exercer atividades nas instituições escolares do município de Presidente Prudente ou nos municípios circunvizinhos ligados à mesma diretoria de Ensino.

No terceiro capítulo, *Vozes que Educaram*, inseri excertos narrativos mais extensos com o intuito de permitir ao narrador fluência do tema rememorado. Refenciando as “vozes”, o terceiro capítulo, traz a história de vida dos professores. A origem, os desafios da formação, as vantagens econômicas de alguns, as alegrias e tristezas no início da carreira docente são alguns dos temas abordados neste capítulo. Também há no capítulo terceiro referência ao contexto situacional brasileiro e regional seguindo o recorte espaço-temporal deste estudo.

No capítulo quarto, *Cultura Escolar no Oeste Paulista*, destaco as ações e práticas cotidianas dos professores. As intervenções sociais e culturais dos protagonistas narradores se materializaram via especificidades de cada professora ou professor. Agindo na região específica do oeste do estado de São Paulo, cada professor trouxe formas singulares de saberes e agir docentes que unidos formaram uma dada cultura escolar. As práticas docentes, embora atreladas ao país e ao estado, subsidiadas por diferentes documentos normativos, tais como leis e reformas, vão além da burocracia que dá suporte às instituições, entre elas a escola. Os docentes aqui entrevistados se mostraram representantes sociais e culturais de sua época. Com perfis singulares, às vezes antagônicos, rememoraram atos de liberdade e submissão, obediências e insubordinações que aparecem nas narrativas, demonstrando

características próprias e regionais da profissão docente que, em sua maioria, muitas vezes em situações adversas.

Por fim, nas *Considerações Finais*, realizo um retorno aos objetivos desta tese, seguido da retomada das principais vertentes teóricas e metodológicas que a subsidiam, coadunando os excertos narrativos apresentados com a síntese das discussões.

## CAPÍTULO 1 – PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS E CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA

Com o intuito de apresentar a construção epistemológica desta pesquisa adotei as orientações de Ecléa Bosi (1994) apresentadas em dois de seus livros, “Memória e Sociedade: lembranças de velhos” e “O tempo vivo da memória” (2003). Em ambos a autora, ainda que tomando como referência as pesquisas desenvolvidas em outro campo de estudo, a Psicologia Social, não só afirma a necessidade de zelo, rigor e vigilância por parte dos pesquisadores no trato com as memórias ofertadas pelos narradores, como também lembra a estes sobre o duplo papel exercido em um trabalho desta envergadura: ora sujeitos, ora objetos da pesquisa. Ao referir-se ao seu trabalho com a memória de velhos paulistanos Bosi (1994) escreve:

Nesta pesquisa fomos ao mesmo tempo sujeito e objeto. Sujeito enquanto indagávamos, procurávamos saber. Objeto enquanto ouvíamos, registrávamos, sendo como que um instrumento de receber e transmitir suas lembranças. (BOSI, 1994, p. 38)

Reinteirando a preocupação com a conexão sujeito/objeto, Bosi (2003) assinala que:

Desde o passo inicial, no encaminhar de uma simples questão, já se revela a filosofia que subjaz o trabalho. O ideal sempre é que o intérprete seja a mesma pessoa que proceda a colheita de dados (BOSI, 2003, p.50).

Para a autora, um trabalho científico que se propõe a estudar a memória deve se orientar sustentando-se pela tendência teórica que direciona a elaboração da pesquisa desde a concepção do problema de pesquisa, acrescido das técnicas e procedimentos de investigação e coleta de dados.

Sendo assim, dividi este capítulo em três eixos. O primeiro, denominado *Orientações Gerais da Pesquisa* (Fundamentação Teórica), traz à reflexão os pensadores que sustentam a nova historiografia não só como uma nova prática epistemológica da história, mas, sobretudo, demonstrando os caminhos que foram aparecendo como possibilidades da escrita histórica que não foram trilhados pela historiografia tradicional. No segundo eixo, denominado *Os Percursos Metodológicos: Procedimentos e técnicas*, descrevo o processo de construção e os caminhos percorridos neste estudo, amparado pelos princípios da história oral temática. Tais formas de agir possibilitaram os conhecimentos e as práticas que envolveram desde o contato com os narradores até a devolutiva das narrativas já transcritas e textualizadas. O último eixo

deste capítulo é denominado *Apresentação dos professores colaboradores na pesquisa*. Este contém as imagens contemporâneas às entrevistas realizadas com os narradores, capturadas durante o encontro que culminou na narrativa; assim como aspectos relevantes da identidade pessoal, profissional e da origem dos narradores. Essas informações são apresentadas com excertos extraídos das narrativas produzidas durante o processo de pesquisa de campo junto aos professores narradores.

### 1.1 Orientações Gerais da Pesquisa

Na passagem do século XIX para o século XX, historiadores como Jacques Le Goff, Carlo Ginzburg, Fernand Braudel, Eric Hobsbawm; e filósofos como Henri Bergson e Walter Benjamin, entre outros atentaram para a nova maneira de se fazer história.

“*La nouvelle histoire*”, a nova história, coleção de ensaios publicada pelo historiador medievalista Jacques Le Goff (1990), trazia consigo escritos históricos que abarcavam “novos problemas, novas abordagens e novos objetos” (BURKE, 2011, p. 9), diferentemente do que se fazia antes.

Arelada a uma corrente de pensamento que enxergava criticamente os escritos históricos agarrados somente à política, à economia, aos grandes feitos e personagens, o movimento denominado História Cultural está unido apenas naquilo a que se opõe: o paradigma tradicional (BURKE, 2011; BURKE; 2008).

Como escreveu Haldane (1951 apud BURKE, 2011), “tudo tem uma história”<sup>19</sup>. Sabemos que há um passado e que partes deste já foram escritas, registradas e interpretadas. Porém, a História Cultural ou a Nova História não descartando os registros já existentes e, muito menos, menosprezando os historiadores. Acrescenta a este passado fatos e histórias que por algum motivo ficaram esquecidos e que rememorados, reescritos e reconstruídos demonstram claramente sua relação com o restante do passado historiografado (HALDANE, 1951 apud BURKE, 2011).

Neste sentido, Burke (2011) enfatiza:

Nos últimos trinta anos nos deparamos com várias histórias notáveis de tópicos que anteriormente não se havia pensado possuírem uma história, como por exemplo, a infância, a morte, a loucura, o clima, os odores, a

---

<sup>19</sup> HALDANE, J.B.S. *Everything has a History*. Ed. George Allen and Unwin Ltd. Londres, 1951.

sujeira, a limpeza, os gestos, o corpo [...] a feminilidade, [...] a fala e até mesmo o silêncio (BURKE, 2011, p. 11)

A nova história é uma maneira de se reconstruir e escrever o passado utilizando a ideia de compartilhamento e contribuições advindas de outras ciências, além de trabalhar, com análises de um leque variado de dados produzidos que perpassam o visível, o invisível, o narrado, o não dito, a cultura. Acrescenta a essa multiplicidade de objetos de estudo a questão do cotidiano (CERTEAU, 1990; GOFFMAN, 2009; LE FEBVRE, 1946). A Nova História Cultural abriu o horizonte do vivido, do dia-a-dia da escola (OZOUF, 1967), do capital material (BRAUDEL, 1979), da própria vida vivida (CERTEAU, 1990), para registros, estudos e análises. Dialogando com outras ciências, a história, a filosofia, a sociologia, a antropologia, preocupa-se e assume como foco de investigação o mundo da experiência comum. Para Burke (2011, p. 24) “os historiadores, assim como os antropólogos sociais, tentam agora por a nu as regras latentes da vida cotidiana”.

A Nova História permite, ainda, pensar e construir o saber histórico com todos os sujeitos que se aproximam e dialogam, compreendem e são compreendidos como parte de sua cultura. Nesta mesma perspectiva escreveu Gilberto Freyre: “o estudo da história social e cultural é ou poderia ser uma maneira de aproximar pessoas e abrir vias de compreensão e comunicação entre elas” (FREYRE, 1950, p. 142).

Entre os muitos objetos de estudo da história cultural está a memória social. Jacques Le Goff é um desses pensadores que se ocupou dos estudos sobre história e memória coletiva. Em seu livro *História e Memória* (2003), Le Goff elabora um sistemático e cuidadoso levantamento das definições de memória, partindo do período conhecido como Antiguidade Clássica, demonstrando suas variações até os nossos dias. As últimas linhas do texto canônico de Le Goff me fazem refletir profundamente sobre os vínculos entre a história e a memória: “a memória, onde cresce a história, que por sua vez a alimenta, procura salvar o passado para servir o presente e o futuro. Devemos trabalhar de forma que a memória coletiva sirva de libertação e não para a servidão dos homens” (LE GOFF, 2003, p. 477).

Le Goff (2003) provoca o pensar sobre a restrita utilização daquilo que em nenhum dos momentos históricos pertenceu a somente um indivíduo ou a uma pequena parcela de sua sociedade, mas ao contrário, pertenceu ao coletivo humano inscrito em dada cultura ou sociedade. A memória traz informações, valores, características e fatos que foram construídos coletivamente, sendo assim, sua utilização deve alcançar e tornar-se própria (exaltando aqui o

sentido literal de posse) de todos aqueles que diretamente ou indiretamente estejam ligados à trajetória, seja ela inicial ou recente, de sua estrutura, comunidade ou grupo social.

A democratização da memória social que, segundo Le Goff (2003), é um dos imperativos prioritários da sua objetividade científica, impediria que ela fosse utilizada como instrumento de dominação ou objeto de poder. Para tanto, ele de certa forma convoca “*os profissionais científicos da memória*” a lutarem continuamente no sentido de criar interesse, conhecimento e valor de pertencimento nos grupos sociais sobre sua respectiva história. O autor considera como profissionais científicos da memória antropólogos, historiadores, jornalistas e sociólogos.

Assim como Le Goff, o sociólogo francês Maurice Halbwachs (2006) afirma que mesmo a memória aparentemente mais particular remete sempre a um grupo. É fato que essa memória é do indivíduo e se manifesta na forma de recordações, imagens, lembranças, porém, todos esses elementos particulares, individuais, somente adquirem sentido quando envolvidos ou interligados com a sociedade, com seu grupo ou instituições. Para Halbwachs (2006), a relação clara entre esses conceitos – memória e sociedade - é o que torna possível a criação daquilo que chamamos de lembranças. Estas lembranças se alimentam de diversas memórias construídas pelo grupo, formando assim o que ele denomina de comunidade afetiva.

Um fator de significativa relevância, conforme argumenta Halbwachs, é o benefício que a recuperação da memória traz, ou pode trazer, aos indivíduos. Em suas palavras, “[...] diríamos que cada memória individual é um ponto de vista sobre a memória coletiva, que este ponto de vista muda segundo o lugar que ali ocupo e que esse mesmo lugar muda segundo as relações que mantenho com outros ambientes” (HALBWACHS, 2006, p.69).

Desta forma, pode-se afirmar que a principal contribuição do sociólogo francês se encontra na identificação do sujeito dentro de seu grupo social, assim como a formação de sua consciência como agente ativo e efetivo na participação e construção de sua história local, descaracterizando assim, como também afirma Bloch (2002), a visão reducionista de que a história é construída somente por uma aristocracia política, econômica, social ou religiosa. Além do sentimento de pertencimento, o estudo da memória também garante o sentimento de identidade, o *status* que o indivíduo ocupa e as relações que ele estabelece nos diferentes grupos dos quais participa.

Esta perspectiva de estudo da memória, pode ser articulada ao pensamento de Peter Burke (2000) referente ao estudo e construção do saber histórico, para quem os indivíduos se

identificam com os acontecimentos públicos relevantes para o seu grupo. Neste sentido, esta pesquisa apoia-se em Burke quando sustenta que a produção da História da modernidade até a contemporaneidade passou por transformações, demonstrando que o saber histórico até então foi construído de forma excludente, conseqüentemente, encontra-se fragmentado. Conforme argumenta o autor, a maneira como a história econômica é descrita, por exemplo, se mostra independente da história social, impossibilitando, assim, o entendimento contextualizado de um fato que não é particular, muito menos isolado de seu momento histórico, da vida dos sujeitos que o viveram e das suas características sociais, políticas, religiosas etc. Portanto, mediante as constantes mudanças de um universo que se expande cada vez mais, há uma necessidade de reorientação dos estudos dos fatos históricos denominados por Burke (2008) de *Nova História Cultural*.

Com o objetivo de adequar a forma de análise e estudo da história buscando construí-la de forma includente e contextualizada, a Nova História Cultural, conceito originado na França durante o século XX, contempla a análise de novos problemas a partir de diferentes abordagens e considerando outros sujeitos para o estudo da história. Essa perspectiva teórica de mudança na forma de se elaborar o conhecimento histórico contou, então, com a colaboração expressiva do pensamento daqueles estudiosos já nomeados que consideram a memória como um dos recursos para a construção da história que envolve simultaneamente aspectos coletivos e individuais interligados.

Tendo como paradigma para o estudo e desenvolvimento desta pesquisa os conceitos de Burke e Le Goff, este trabalho se vale da história oral, através da qual é possível conhecer opiniões, lembranças dos professores que participaram da consolidação das instituições de ensino em Presidente Prudente. Essa maneira de (re) conhecer e (re)construir a história da educação prudentina se enquadra naquilo que Burke (1992) denomina *a história vista de baixo*, significando uma tentativa de conhecer a história – neste trabalho a história da educação - vista pela ótica daquelas e daqueles que comumente não a teorizaram, não a escreveram, mas a viveram. Daí a necessidade daquilo que Le Goff (2003) descreve como os profissionais científicos da memória.

Nas palavras de Burke (1992), vários historiadores que trabalham nesta perspectiva estão preocupados com *a história vista de baixo*: “com as opiniões de pessoas comuns e com sua experiência da mudança social. [...] O movimento da história-vista-de-baixo também reflete uma nova determinação para considerar mais seriamente as opiniões das pessoas

comuns sobre seu próprio passado do que costumavam fazer os historiadores profissionais” (BURKE, 1992, p. 12-16).

Também cabe menção à psicóloga e escritora brasileira Ecléa Bosi que em seu livro *Memória e Sociedade: lembrança de velhos* (1994), entre outros aspectos, descreve as funções da memória principalmente fundamentada nas ideias de Bergson e Halbwachs, ou seja, tomando a memória como trabalho do indivíduo e construção coletiva da comunidade. É nesta perspectiva que entendemos o objeto de estudo desta tese: a participação de cada professora e professor que participou da consolidação do ensino em Presidente Prudente como parte da memória coletiva que possibilitou a construção de um pensamento pedagógico peculiar. Bosi (1994) argumenta que:

Se existe uma memória voltada para a ação, feita de hábitos, e uma outra que simplesmente revive o passado, parece ser esta a dos velhos, já libertos das atividades profissionais e familiares. Se tais atividades nos pressionar, nos fechar o acesso para a evocação, inibindo as imagens de outro tempo, a recordação nos parecerá algo semelhante ao sonho, ao devaneio, tanto contrasta com nossa vida ativa. Esta repele a vida contemplativa. [...] Mas, o ancião não sonha quando rememora: desempenha uma função para qual está maduro, a religiosa função de unir o começo ao fim, de tranquilizar as águas revoltas do presente alargando suas margens (BOSI, 1994, p. 82).

Ao criticar a visão tradicional da relação entre história e memória, Burke (2000) afirma que a função do historiador, nesta concepção, apresenta-se sob uma forma relativamente simples: *guardião da memória e dos acontecimentos públicos*. Porém, na contemporaneidade, a história e a memória passaram a se revelar cada vez mais complexas. Para o autor, resgatar o passado e teorizá-lo não é uma atividade inocente tal qual julgado até bem pouco tempo. Tal prática tem como consequência a geração da dúvida ou da incerteza sobre a veracidade de tais escritos, pois, conforme o autor esses historiadores acreditam ingenuamente que escrever história é escrever sobre fatos e feitos notáveis.

A história e a memória, na contemporaneidade, passaram a se revelar cada vez mais complexas e desafiadoras aos novos historiadores. Elaborar registros sobre o passado não é uma atividade inocente e enviesada. Tanto as histórias quanto as memórias não mais parecem ser objetivas.

Pioneiro no trabalho com memória, Maurice Halbwachs, na primeira metade do século XX, direciona seus estudos para essa abordagem relacional a qual ele denomina como *estrutura social da memória*, uma vez que, para Halbwachs (2006), as memórias são construções dos grupos sociais. Ele argumenta que mesmo a narrativa partindo das

lembranças individuais, são os grupos sociais que determinam o que é “memorável” e as formas pelas quais serão lembradas. Portanto, os indivíduos se identificam com os acontecimentos públicos relevantes para o seu grupo. Neste sentido, vale considerar o pensamento do sociólogo Paul Thompson (1992), um dos pioneiros no estudo da história oral na Grã-Bretanha: mesmo quando outras pessoas não estejam presentes à cena em que se produz a narrativa a partir da rememoração, ou que o narrador não tenha vivenciado o fato, sua presença exterior invisível pode ter influência naquilo que é considerado “narrável”.

No Brasil, nos últimos anos, vem intensificando-se e aprimorando-se as tentativas de reverter o quadro instalado no senso comum de que somos um país sem memória (ORÍÁ, 2005). Iniciativas que promovem a criação de centros de memória, núcleos de documentação e pesquisa, memoriais, preservação de patrimônio histórico material e imaterial, de acordo com Oriá (2005), são implantados pelos governos nacional, estadual e municipal com a intenção de preservar a memória social coletiva, entendendo-a como pré-requisito indispensável para a construção de uma dada cidadania e identidade nacional.

Nesta perspectiva, Oriá (2006) entende que a escola é o *locus* por excelência da construção e exercício da cidadania, pois ao socializar o conhecimento historicamente produzido e preparar as atuais e futuras gerações para a preservação e construção de novos conhecimentos, ela estaria, se assim fosse, cumprindo o seu papel social. As escolas, potencialmente, deveriam ser o lugar de formação autônoma e reflexiva, e, o ensino de história e suas idiossincrasias, ou seja, apresentação e reflexão sobre o tempo e espaço local, assim como também, de diferentes povos, culturas, espaços, temporalidades, um ensino que não tivesse apenas a função de guardião de fatos, que não fosse excludente e descontextualizado seria um ensino formador de cidadania. Deste modo, para Oriá (2006), a história pode levar o aluno a:

[...] compreender quem somos, para onde vamos, o que fazemos, mesmo que muitas vezes pessoalmente não nos identifiquemos com o que esse mesmo bem evoca, ou até não apreciemos sua forma arquitetônica ou seu valor histórico. (...), pois é revelador e referencial para a construção de nossa identidade histórico-cultural (ORÍÁ, 2006, p. 134).

Neste sentido, as narrativas compõem o patrimônio cultural de dada sociedade. Aqui entendemos por patrimônio cultural toda a produção humana que propicie o conhecimento e a consciência do homem sobre si mesmo e sobre o mundo que o rodeia (GODOY, 1989). Há de se esclarecer que o patrimônio cultural não se restringe apenas ao patrimônio edificado

(edifícios e monumentos), mas também abrange uma gama de documentos, livros, itens iconográficos, oral, visual e museológico.

Estes fundamentos encontram-se em consonância com essa pesquisa, visto que uma de minhas propostas é contribuir para a concepção de uma educação escolar e sua produção cultural, como *locus* provedor de valoração e preservação da história local e dos valores sociais e culturais a ela agregados, aparentemente adormecidos no tempo.

Neste contexto, cabe ressaltar que a história rememorada e escrita neste trabalho é a história da Educação na cidade de Presidente Prudente e, sendo assim, é possível inferir que rememorar a história dos sujeitos, professores é, também, rememorar a história das instituições educacionais na qual eles trabalharam, interviram e agiram no meio sócio-cultural em que estavam ou foram inseridos. É sabido que, em regra geral, a origem das escolas possui direta relação com o desenvolvimento do estado no qual estão inseridas (SOUZA, 2006). No caso da região oeste paulista, especificamente em Presidente Prudente, não foi diferente. O desenvolvimento do município aparece potencializado pelo cultivo do café no início do século XX (ABREU, 1972) e a primeira escola, propriamente dita, aparecerá logo em 1921, com o nome de “Escolas Reunidas” (GRUPO ESCOLAR, 1975).

A partir desta datação, 1921, o número de alunos só aumentou, fruto da vinda de imigrantes espanhóis, portugueses, italianos e japoneses que chegaram à cidade (RIBEIRO, 1999). Também é possível supor que junto com o crescimento populacional da cidade apareceram vários desafios. Queremos investigar esses desafios dentro do nosso recorte temporal (1950 a 1970), espacial (o município de Presidente Prudente) e temático (o campo da educação). Como as escolas acolheram esses novos sujeitos? Como se reestruturaram diante do crescimento populacional? Quais eram as leis e determinações do Estado quanto à Educação? Quem são as professoras e professores que para cá se dirigiram? Como e por que vieram? E os docentes que aqui já estavam, como enfrentaram as mudanças? O que era e como era a Educação no município de Presidente Prudente entre os anos de 1950 e 1970?

## **1.2 Os Percursos Metodológicos: Procedimentos e Técnicas**

Para a execução da presente pesquisa adoto a abordagem qualitativa, já que visio estudar a realidade e os sujeitos em seu contexto, em seu ambiente e que se aplica por flexibilidade e adaptabilidade, pois considera cada problema objeto de uma pesquisa específica para a qual são necessários procedimentos e instrumentos diferenciados. O

resultado da pesquisa qualitativa propicia uma compreensão mais profunda sobre o tema estudado. A pesquisa na perspectiva qualitativa enfatiza que “[...] a preocupação do pesquisador não é com a representatividade numérica do grupo pesquisado, mas com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização, de uma instituição, de uma trajetória, etc” (GOLDENBERG, 2009, p.15). De acordo com Severino (2007), o uso da pesquisa qualitativa permite um trabalho que seja:

[...] fruto de um esforço do próprio pesquisador. Autonomia esta que não significa desconhecimento ou desprezo da contribuição alheia, mas, ao contrário, capacidade de inter-relacionamento enriquecedor, portanto dialético, com outros pesquisadores, com os resultados de outras pesquisas, e até mesmo com os fatos. [...] é preciso ter até mesmo um pouco de audácia, ou seja, arriscar-se a avançar ideias novas, eventualmente nascidas de suas intuições pessoais (SEVERINO, 2007, p. 216).

Também é pertinente, com o intuito de esclarecer a metodologia adotada neste trabalho de pesquisa, citar Patton (1990 apud ALVES-MAZZOTTI, 1999) que esclarece sobre a dimensão de campo da pesquisa que contém dados qualitativos, afirmando que a partir desta perspectiva é possível, e até desejável, considerar na produção de dados situações, interações, eventos, comportamentos observados e pessoas detalhadamente descritas; narrativas de pessoas sobre suas vivências e experiências, valores, atitudes, crenças e pensamentos; correspondências, documentos; e especificamente no campo da educação, diários de classe, cadernos de alunos, planos de aula, projetos político-pedagógicos, fotos, etc.

Para tanto, se fez necessário um levantamento de aspectos teóricos sobre os conceitos que sustentam este trabalho. Nesta direção, tanto para a leitura em livros, artigos e periódicos foram usados os descritores “educação”, “memória”, “rememoração”, “professores”, “oeste paulista”. De acordo com Stumpf (2005) esta etapa do processo de pesquisa envolve um conjunto de procedimentos com o objetivo de identificar e selecionar informações bibliográficas e documentais relativas ao tema estudado. Também inclui “proceder à respectiva anotação ou fichamento das referências e dos dados dos documentos para que sejam posteriormente utilizados na redação de um trabalho acadêmico” (STUMPF, 2005, p.51).

Sobre o que é e as vantagens que a pesquisa bibliográfica propicia ao pesquisador, Gil (2009) esclarece que a mesma tem por base material já produzido, principalmente livros e artigos científicos. Ainda de acordo com o pensamento deste autor, “a principal vantagem da pesquisa bibliográfica reside no fato de permitir ao pesquisador a cobertura de uma gama de

fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente” (GIL, 2009, p. 71).

Transcorrido o processo de submissão e aprovação do projeto de pesquisa pelo Programa de Pós-Graduação em Educação trabalhei com intensidade na coleta de relatos orais. Estabelecida a “comunidade de destino” (BOSI, 1994, p.37) e o recorte temporal da pesquisa, ou seja, professoras e professores que trabalharam em Presidente Prudente a partir da década de 1950 até 1970, o passo seguinte foi agilizar os encontros com os professores narradores. A preocupação com a coleta dos depoimentos se deu devido à própria idade na qual os colaboradores<sup>20</sup> deste trabalho se encontravam. Estabelecemos uma idade mínima de 80 anos<sup>21</sup> pois, esta coincide com o processo de aumento da migração para o oeste paulista e com a construção e investimentos no ensino escolar nas décadas de 1940 a 1970 nesta mesma região.

O conceito de “colônia” de Meihy (1996), definido como fundamento da identidade cultural do grupo entrevistado, foi verificado e aplicado nesta pesquisa, pois, neste trabalho os professores narradores se conheciam. Alguns docentes trabalharam juntos nas mesmas instituições escolares e, mesmo aquelas/es que lecionaram em escolas diferentes, participaram juntos das festividades cívicas na cidade – desfiles, competições esportivas, comemorações nacionais e municipais, eram comuns à época.

O universo sócio-cultural dos sujeitos narradores era o mesmo e etariamente eram contemporâneos. Tal proximidade permitiu que, durante as entrevistas, os professores indicassem potenciais participantes e, até mesmo, sugerissem com ênfase nomes de colegas a serem contactados e entrevistados. A partir das indicações dos próprios entrevistados<sup>22</sup> iniciei a aproximação e o contato com os potenciais narradores diretamente ou com pessoas que deles estavam mais próximas.

As narrativas produzidas a partir das memórias dos docentes foram gravadas seguindo as orientações da metodologia da História Oral. Verena Alberti (2005), em seu “Manual de História Oral”, define essa prática metodológica como uma forma de fazer pesquisa,

---

<sup>20</sup> O termo “colaborador” (MEIHY e HOLANDA, 2010) é aqui utilizado como referência aos entrevistados. Segundo os autores, usá-lo significa reconhecer o trabalho cooperativo que existe, dentro da história oral, entre pesquisador e sujeitos. Esta ligação vai além da relação entrevistador/entrevistado, exige do pesquisador uma devolutiva de seus estudos frente às vidas relatadas.

<sup>21</sup> “O conceito de Colônia se liga ao fundamento da identidade cultural do grupo” (MEIHY, 1996, p.53).

<sup>22</sup> Após cada entrevista, foi solicitada a indicação de um futuro possível participante, técnica descrita por Michael Patton como “bola de neve” (PATTON, 1990 apud ALVES-MAZZOTTI, 1999).

[...] 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).

Para Delgado (2010), são amplas e diversas as técnicas para a coleta de dados orais. A classificação pode ser determinada mediante a clareza do projeto realizado. É o projeto que determinará se a pesquisa possui depoimentos que narram “história de vida” ou se são “depoimentos temáticos”, ou seja, se o estudo em construção levará em consideração a narrativa solta, livre ou se o pesquisador, através de roteiro previamente organizado, conduzirá o diálogo a um tema central. Uma terceira maneira de classificar os depoimentos é denominada como “entrevista de trajetória de vida” (DELGADO, 2010). Para esta última, o interesse nas experiências e saberes dos sujeitos colaboradores se dá de forma concisa.

Para essa tese, a coleta de dados orais seguiu os pressupostos da história oral temática pois, embora tenha havido, em todas as narrativas, o interesse em saber sobre outros aspectos das vidas dos professores narradores como elementos contextuais (procedência, origem social, história familiar, etc) foi dada maior ênfase às lembranças associadas à Educação, convergindo inevitáveis desvios ocorridos durante os diálogos aos temas/objetivos pesquisados (ALBERTI, 2005).

A História Oral, desde o projeto inicial, se apresentou como um caminho possível para a construção do conhecimento histórico sobre a Educação em Presidente Prudente. Cabe ressaltar que as memórias aqui coletadas servem não só ao pesquisador e sua tese. Trazem em si uma série de pontos que merecem ser observados. O primeiro deles é o reencontro do narrador consigo mesmo, com suas lembranças. Este reencontro tende a provocar uma sensação de prazer narrativo (BENJAMIN, 1985), um estado de bem-estar pessoal expresso ora em palavras, ora em risos, ou até em olhares e expressões faciais durante a entrevista. Tais sentimentos e emoções são perceptíveis no excerto a seguir, retirado da narrativa da professora Ivone Alves Lima Fregonesi:

[...]. Eu só sei que nós morávamos... eu sou do Tiete, mas nós morávamos em Ipaussu, e eu era novidade lá (risos), porque, isso foi em 1951. Eu era novidade na cidade porque eu estava fazendo faculdade, estava fazendo a USP, era novidade. Era uma pessoa diferente. Então eu estudei lá. Eu fui da turma do 4º centenário de São Paulo, eu me formei em 1954. (LIMA FREGONESI, 2015)

Contudo, cabe frisar que uma pesquisa dessa envergadura não pode correr o risco de entender que o ato de narrar seja algo que traga à tona apenas aspectos positivos, alegres e celebrativos da história dos narradores. Isso é possível, porém, se somente assim ocorresse, tanto na narrativa, quanto na análise, o trabalho deixaria de ser uma lembrança e passaria ao estágio de comemoração. A pesquisadora Jeanne Marie Gagnebin (2004) assim esclarece:

[...]. Proporia, então, uma distinção entre atividade de *comemoração*, que desliza perigosamente para o religioso ou, então, para as celebrações de Estado, com paradas e bandeiras, e um outro conceito, o de *rememoração*, assim traduzindo aquilo que Benjamin chama de *Eingedenken*, em oposição à *Erinnerung* de Hegel e às várias formas de apologia. Tal rememoração implica uma certa ascese da atividade historiadora, que, em vez de repetir aquilo que se lembra, abre-se aos brancos, aos buracos, ao esquecido e ao recalado, para dizer com hesitações, solavancos, incompletude, aquilo que ainda não teve direito nem à lembrança nem às palavras (GAGNEBIN, 2004, p.89).

Um segundo ponto a ser observado tem relação com a valoração do trabalho profissional exercido socialmente pelos narradores. É nítido para estes que o pesquisador está ali provocando, através da entrevista, a elaboração de um documento histórico. Essa percepção é possível, pois houve de imediato o esclarecimento sobre os interesses deste trabalho. Para tanto os protocolos que dão segurança tanto aos narradores quanto ao pesquisador foram devidamente observados<sup>23</sup>. O pesquisador age neste processo como mediador dialógico, mediador entre o dito, o não escrito das fotografias, o ofertado pelo narrador, cotejando todas essas informações e, utilizando a História Oral como recurso, elevando as narrativas orais ao *status* de documento escrito. As contribuições do narrador, suas histórias, experiências e saberes se eternizam na forma de documentação escrita. Para Meihy e Holanda (2010), a história oral, enquanto procedimento, implica mediação na qual o pesquisador age como intermediário, negociador de ações realizadas por outros.

Por terceiro, cabe frisar que a História Oral não é um recurso cuja intenção seja colecionar situações interessantes. Este procedimento metodológico vem para atender ao fazer história através de outras fontes que não foram consideradas pela historiografia tradicional. Ela atende a pressupostos definidos, não é um “contar por contar”, mas sim um trabalho metódico e criterioso que previamente indaga: contar o quê?; contar para quem?; contar como?; quais as razões para contar? Tais questões evidenciam o compromisso ético-político e social entre o dito nos depoimentos, o transcrito e publicado pelo pesquisador.

---

<sup>23</sup> Faz-se aqui referência ao Termo de Consentimento Livre e Esclarecimento (TECLE), apresentado aos colaboradores desta tese.

O procedimento técnico utilizado neste trabalho para ouvir os sujeitos é a pesquisa com narrativa. O diálogo que se transforma em narrativa. Sobre essa questão a pesquisadora Ana Lucia Guedes-Pinto (2006) esclarece:

A História Oral contribui com a perspectiva do trabalho de reconstrução das experiências passadas dos sujeitos entrevistados tomando como base o processo de rememoração. A narrativa tem sido o gênero discursivo através do qual os professores relatam suas histórias para pesquisadores. O fato de narrarem seus percursos proporciona aos sujeitos, autores de seus dizeres, intervirem no passado, ressignificando-o. Esse processo de ressignificação também interfere no seu próprio presente, trazendo, com isso, outros horizontes para o futuro, na medida em que o decurso da entrevista, materializado por meio da narrativa, possibilita reflexões sobre o vivido (GUEDES-PINTO, 2006, p. 47)

Nesse sentido, podemos afirmar com Meihy e Holanda (2010) que a história oral se caracteriza por ser um conjunto de procedimentos que tem como ponto inicial um projeto de pesquisa e tem continuidade na seleção de um grupo de sujeitos colaboradores a serem entrevistados. Segundo os autores, é no projeto que o pesquisador planeja como, onde e quando serão realizadas as entrevistas, como serão capturadas, seu tempo de duração, entre outros fatores. Também é nesta etapa que ações como “transcrição e estabelecimento de textos; conferência do produto escrito; autorização para uso; arquivamento e, sempre que possível, a publicação dos resultados que devem, em primeiro lugar, voltar ao grupo que gerou as entrevistas” (MEIHY e HOLANDA, 2010, p. 15) são pensadas pelo pesquisador.

Utilizada nesta tese como ferramenta, a entrevista narrativa, por não ser estruturada, permite que possa emergir especificidades tanto relativas às histórias de vida dos narradores, como também “às entrecruzadas no contexto situacional” (MUYLAERT, et al, 2014). Isto é, na entrevista narrativa foi possível encorajar e estimular os informantes narradores a relacionarem sua história de vida (docente no caso deste trabalho) com acontecimentos considerados importantes, no contexto social em que viveram (JOVCHELOVICH; BAUER, 2002).

Os mesmos autores alertam que, com a intenção de alcançar informações que ajudarão a reconstruir acontecimentos sociais/culturais a partir do ponto de vista dos narradores, a influência do entrevistador deve ser mínima. Para tanto, sugerem que a comunicação entre narrador e ouvinte (pesquisador) seja próxima do diálogo cotidiano, realizando o ato de contar e escutar histórias; recomendam o uso de linguagem condizente com a realidade do narrador

permitindo, assim, que a espontaneidade predomine durante a entrevista (JOVCHELOVICH; BAUER, 2002).

Contudo, cabe ressaltar que há neste tipo de investigação o princípio da colobaração que aproxima o narrador do ouvinte cujas histórias emergem mediante a interação, a troca, o diálogo entre o entrevistador e seus colaboradores (CRESWELL, 2007). Sendo o ouvinte pesquisador e escritor responsável por (re)construir o narrado, há de inferir que seu engajamento implica posição de participação assumida em face da vida e dos problemas ali narrados. Desta forma, a pesquisa narrativa torna-se procedimento fundamental para a construção da noção de coletividade como argumentado por Burke (2011).

Pensando a partir da perspectiva da história oral, para o desenvolvimento desta pesquisa, a entrevista narrativa apresentou-se como um recurso que abrange a intimidade narrada espontaneamente, carregada de riqueza de detalhes capazes de tanto adicionar informações e conteúdos às áreas já estagnadas por excesso de pesquisa como também trazer à tona fatos e histórias que não se encontram documentadas (MARTINELLI, 1999) ou que foram ignoradas pela historiografia tradicional.

Caldas (1999), ressalta, com o intuito de esclarecimento, que, embora se tenha claro o método adotado, este não pode ser entendido como algo fechado, que amarre o pesquisador. Neste sentido, entende a entrevista e suas técnicas e métodos como sendo um momento determinante nos trabalhos de história oral. É um espaço e um momento de troca, de reciprocidade, é um diálogo, “mas não somente entre pessoas, mas entre tempos, imaginários, ideias, corpos, experiências, vozes, imagens diferentes” (CALDAS, 1999, p.100). Tal posicionamento justifica a utilização da entrevista narrativa nesta pesquisa.

Após o contato com os narradores, o encontro para a produção das narrativas foi agendado. Todas as entrevistas foram realizadas nas residências dos professores narradores, por sugestão deles próprios. Esse fato se tornou relevante por vários aspectos, porém um se fez, na interpretação do pesquisador, de maior relevância: a importância do local escolhido para a entrevista possibilitou que o que “faltou” (uma foto, um livro, um recorte de jornal, um objeto, uma obra de arte), por esquecimento, para ser narrado pudesse ser encontrado “ali mesmo”, por perto. Tais objetos tiveram a função de “evocadores ou detonadores de memória”, ou seja, de forma deliberada ou não, despertam no narrador aspectos relativos à sua vida passada, antes não visibilizados ou rememorados (HOFFMANN, 2014).

A utilização de imagens no âmbito da História Cultural, como uma nova historiografia, tem se tornado cada vez mais significativas como componente narrativo. As imagens oportunizam a identificação de representações relacionadas à diferentes realidades. No caso específico da fotografia, mais comum na vida dos velhos professores narradores que colaboraram nesta pesquisa são o instante imobilizado pelas lentes do fotógrafo que fazem ver o tempo e o espaço vivido (KOSSOY, 2005; OLIVEIRA, RIBEIRO 2016). Neste trabalho, as fotografias são inseridas com o intuito de ilustrar, de documentar através de imagens, o tempo pesquisado, os ambientes temáticos da pesquisa e os narradores.

A maior parte das fotografias colocadas no corpo deste trabalho<sup>24</sup>, principalmente as que remetem ao recorte temporal da pesquisa, 1950 a 1970, embora hoje tratadas como fonte, como registro histórico, não foram produzidas com essa finalidade, mas sim de forma espontânea. Para Boni (2004), fotógrafos, pessoas comuns, independentemente do objetivo histórico, através de fotografias registraram momentos, eternizaram através de seus *clicks* modificações ocorridas em suas vidas e em suas cidades.

Segundo Boni (2004) e Kossoy (2005) na medida em que se registram imagens sobre o que ocorre no dia-a-dia, se produzem suportes para o conhecimento coletivo dos indivíduos e estas tornam-se peças fundamentais para reconstruir e compreender a história pois, além de imortalizarem momentos, as referências iconográficas tornam-se pontes que interligam o presente a outros tempos passados (BONI, 2004).

Antes do contato com os narradores houve, durante as conversas com orientadora e integrantes do GEPECUMA, a discussão sobre a utilização de fotografias como disparadoras ou “gatilhos de memória” (HOFFMANN, 2014), entendendo, assim, que a exposição de imagens fotográficas pudesse:

[...] trazer novas lembranças e vivências, para além do fotografado. As relações de associação se desenvolvem na mente e na memória do entrevistado, fazendo com que ele, ao mesmo tempo, revise e reflita sobre suas recordações, fazendo delas experiências (HOFFMANN, 2014, p. 20).

Porém, apenas uma das narradoras utilizou tal recurso. Cabe esclarecer que suas recordações afloraram através de seus próprios registros fotográficos. Embora tivéssemos em

---

<sup>24</sup> Segundo Kossoy (2001), a leitura dos documentos fica mais clara, de fácil visualização, quando se tem a imagem como referência. “[...] as imagens que contenham um reconhecido valor documental são importantes para os estudos específicos nas áreas de arquitetura, antropologia, etnologia, arqueologia, história social e demais ramos do saber, pois representam um meio de conhecimento da cena passada, e, portanto, uma possibilidade de resgate da memória visual do homem e do seu entorno sociocultural. Trata-se da fotografia enquanto instrumento de pesquisa, prestando-se à descoberta, análise e interpretação da vida histórica.” (KOSSOY, 2001, p.55).

mãos recortes de jornal, algumas fotografias que faziam alusão ao tempo pesquisado e já munidos de algumas narrativas, material esse que poderia ser utilizado para o despertar da memória, esta professora, em especial, possuía o hábito de registrar, através de fotografias, seus feitos e atividades desenvolvidas na instituição escolar e através de seus próprios álbuns nascia a descrição de sua ida à cidade e à escola em que lecionou.

Importante ressaltar que os participantes das entrevistas, através de suas narrativas, apresentam, fazendo menção às instituições escolares nas quais participaram diretamente como docentes ou exercendo funções da administração escolar. Para Lucila Neves (2000), é através da memória que os sujeitos individuais e sociais mergulham em suas histórias, na busca da construção de identidades individuais e coletivas.

Os lugares da memória, então, podem ser considerados esteios da identidade social, monumentos que têm, por assim dizer, a função de evitar que o presente se transforme em um processo contínuo, desprendido do passado e descomprometido com o futuro. O mesmo se pode dizer da metodologia da História Oral, que, sendo uma produção intelectual orientada para a produção de testemunhos históricos, contribui para evitar o esquecimento e para registrar múltiplas visões sobre o que passou. Além de contribuir para construção/reconstrução da identidade histórica, a história oral empreende um esforço voltado para possibilitar o afloramento da pluralidade de visões inerentes à vida coletiva (NEVES, 2000, p. 112).

As entrevistas foram assim sistematizadas: o contato inicial se deu com a apresentação dos objetivos da pesquisa e do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido; na sequência, a descrição sobre a importância dos relatos de memória e sua relação com a história da Educação (local, regional e nacional), assim como o interesse do GEPECUMA em criar registros sobre as contribuições teórico-práticas utilizadas na formação da cultura escolar. Após essa breve apresentação e documentação de consentimento devidamente aceita e assinada, iniciou-se a gravação com uma câmera filmadora.<sup>25</sup>

Com a filmadora ligada, seguindo um roteiro base<sup>26</sup>, foi sugerido que livremente os narradores se apresentassem. De forma geral, começaram apontando suas origens natural/social, suas formações acadêmicas até chegarem ao trabalho docente e às instituições em que atuaram em Presidente Prudente. De posse de algumas questões, que indicavam os

---

<sup>25</sup> Cabe elucidar que contactamos nove (9) sujeitos para participar deste trabalho, porém um dos nove contactados se negou a gravar a entrevista e, conseqüentemente a contribuir com esse estudo, formando, assim o número de oito (8) professores narradores.

<sup>26</sup> O roteiro base que guiou as sessões de entrevista constam do Apêndice 1.

eixos temáticos que se pretendia abordar durante a entrevista, fui inserindo-as conforme o desenvolvimento da narrativa e do tema.

É importante salientar que não houve para esta pesquisa de doutorado, uma hierarquia valorativa entre as narrativas produzidas. São todas/os educadoras e educadores que trazem, através de suas memórias, suas experiências dentro e fora das instituições escolares. Tais vivências coadunam com a forma de pensar que entende que a cultura escolar, constituída, propagada, e disseminada nos ambientes de ensino ultrapassam, por enclucamento (JULIA, 2001), as paredes e os espaços (FRAGO, 1995) da própria escola.

O tempo médio das entrevistas foi de uma hora. Esse tempo não foi determinado previamente, chegou-se a ele por sensibilidade dos pesquisadores durante a gravação das entrevistas, visto que as professoras e o professor são idosos e, embora, como afirma Halbwachs (2006), o velho se interesse pelo passado bem mais que o adulto, demonstraram fadiga, principalmente na fala, depois de um certo período.

O procedimento seguinte foi o da transcrição do relato oral. Entre as práticas e estilos de pesquisa na história oral e, conseqüentemente, sua transcrição, esclareço que esta pesquisa se encontra subsidiada pelo “estilo do arquivo-documentalista” (MATOS; SENNA, 201; DELGADO, 2010) onde,

[...] a história oral significa principalmente criar e organizar documentos transcritos, procedentes de entrevistas gravadas. Consiste em recolher testemunhos orais e assim constituir arquivos. Isso servirá de apoio para o historiador contemporâneo” (MATOS; SENNA, 2011, p. 106).<sup>27</sup>

Um outro procedimento que acompanha e orienta os estudos de história oral é a devolutiva da entrevista. Seguindo etapas procedimentais de transcrição, textualização, para finalizar esse momento de obtenção das narrativas, deve-se desenvolver, segundo Meihy (2005), a transcrição. Para o pesquisador desse trabalho, é nessa última etapa, também denominada por Müllher (2015) de “devolutiva” que ocorre a validação dada pela (o) colaboradora (or) do documento final. Tal procedimento valida não só os depoimentos como também as interferências explícitas realizadas pelo pesquisador no texto, que é refeito conforme

---

<sup>27</sup> Para tanto, alguns apontamentos devem ser considerados, tais como: “[...] A transcrição deve ser feita pelo próprio entrevistador, o quanto antes; as passagens pouco audíveis devem ser colocadas em colchetes; as dúvidas, os silêncios, assinaladas por reticências; as pessoas citadas, designadas por iniciais (se necessário); as palavras em negrito serão de forte entonação; anotações como risos devem ser grifadas; os erros flagrantes deverão ser corrigidos: datas, nomes próprios, etc (MATOS; SENNA, 2011, p 104-105)

sugestões, alterações compatibilizadas com os colaboradores nos momentos de leitura das narrativas transcritas e textualizadas. Assim esclarece Müller:

Toda atividade com história oral pressupõe uma devolutiva aos envolvidos, ou seja, os narradores devem assinar um termo concordando que sua entrevista seja utilizada e, mais importante, devem ser convidados para participar do resultado final em que sua entrevista foi aproveitada. Essa devolutiva pode se expressar através do convite dos narradores para a apresentação pública do resultado da pesquisa (no caso de uma dissertação ou tese) (MÜLLHER, 2015 p. 48).

Sobre a devolutiva da narrativa, cabe ressaltar que todas as transcrições foram devolvidas aos narradores e recolhidas em dezembro de 2015. Nesta fase houve uma nova conversa sobre o conteúdo da narrativa, seguida de sugestões de alterações em alguns casos, assim como a assinatura dos documentos que garantem respaldo ético e viabilizam a publicação das histórias. Apenas a professora Ruth Campos, falecida em 27/06/2013, não teve a oportunidade de rever seu depoimento. Contudo, manteve-se sua narrativa inicial, também devidamente autorizada pela narradora.

Com essas etapas concluídas, cabe realçar que os estudos apontados nesta tese pertencem à história da educação. Esta pode ser dividida em história da educação nacional e regional. Embora seja possível encontrar características distintas e peculiares entre ambas, para este trabalho há a compreensão de que uma e outra se completam, como ratifica a historiadora Janaina Amado (1990):

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 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).

Na posse dos relatos orais, já transcritos, se fez necessário um processo de caracterização dos sujeitos narradores (BARDIN, 1995). Tal procedimento foi adotado com o intuito de proporcionar visibilidade, ao pesquisador, sobre as especificidades e

particularidades contidas em cada narrativa. Embora o pressuposto adotado seja o da história oral temática, este é um tipo de trabalho que possui inúmeras aberturas ao estudo de memória. Tais possibilidades, explica Pollak (1992), exigem cautela em relação ao tratamento das fontes.

A primeira atitude cautelar que pode ser trazida à discussão advém da sugestão dada pelo historiador e antropólogo italiano Carlo Ginzburg (1989) ao cunhar o termo “paradigma indiciário” como ferramenta do historiador. Para o autor, o historiador deve se munir da atitude questionadora, imaginária, lógica, dedutiva, comum ao apreciador da prática detetivesca, para desvendar “mistérios” em sua maioria imperceptíveis para a maioria das pessoas. A união entre o “paradigma indiciário” de Ginzburg e o “ofício do historiador” de Bloch (2002) instiga o pesquisador à necessidade de procurar outras fontes que possam ser examinadas junto aos relatos orais. Nesta mesma perspectiva de trabalho historiográfico, que atribui ao historiador a erudição acadêmica seguida da postura investigativa e compreensiva, o historiador brasileiro Sérgio Buarque de Holanda citado por Costa (2011):

[...] bem sabemos que os fatos nunca falam por si, que o verdadeiro historiador não é apenas o que conseguiu acumulá-los no maior número possível, mas o que soube formular-lhes, a esses fatos, as perguntas realmente decisivas, dando-lhes ao mesmo tempo voz articulada e coerência plausível (COSTA *apud* HOLANDA, 1950, 2011, P. 23).

Visita ao Museu e Arquivo Histórico Municipal “Prefeito Antonio Sandoval Neto”, Presidente Prudente, consulta ao acervo impresso do museu (jornais, revistas, fotografias); visita ao *site* do mesmo Museu<sup>28</sup> com consulta no acervo digital de fotografias e histórias; visita à Diretoria de Ensino de Presidente Prudente para consulta nos anuários, nomes de professores e contatos com as unidades escolares; coleta de recortes de jornais ofertados em sua maioria pelos próprios narradores, assim como reprodução de algumas fotografias pertencentes ao seu acervo pessoal dos professores colaboradores, assim como uma vasta e complexa lista de referências bibliográficas advindas de livros, artigos, revistas, *sites*, compõem os documentos e fontes que foram consultadas antes e durante a elaboração deste trabalho.

Tais pressupostos vão ao encontro do pensamento de Thompson (1992) que ao indicar formas e métodos para a construção da história oral propõe a análise cruzada entre os

---

<sup>28</sup> Disponível em <http://museu.presidentepudente.sp.gov.br/museu/index.jsp>.

depoimentos coletados, e transformados em fontes históricas, com as demais fontes existentes.

Para esta pesquisa, a análise cruzada se mostra mais propícia, possibilitando ao pesquisador utilizar “[...] citações muito mais curtas, comparando evidências de uma entrevista com a de outra, e associada às evidências provenientes de outras fontes” (THOMPSON, 1992, p. 304).

O posicionamento citado de Thompson é pertinente para análise de narrativas ao passo que permitirá que o pesquisador visualize alguns arquétipos comuns às pesquisas que trabalham com depoimentos individuais. Saudosismo ou presentismo são exemplos desses possíveis riscos que podem se manifestar nas narrativas. Este trabalho, tende a lutar contra essas tendências ao passo que “partindo do presente, levantar os véus que encobrem o controle do passado e do presente, significa também considerar que todos os atos humanos são históricos e, portanto, podem ser campo fértil para a investigação histórica” (DMITRUK, 1998, p. 61).

Por fim, realizo a formatação de todo o material coletado, seja em depoimentos ou em acervos pessoais dos docentes, assim como a síntese dos pontos e questões desenvolvidos no decorrer do trabalho com a finalidade de organizar um material teórico que seja significativo tanto para as instituições de ensino local, quanto para qualquer teórico que pretenda desenvolver-se neste viés de pesquisa, assim como para a história da educação no Brasil.

### **1.3. Apresentação das/dos professores colaboradores da pesquisa**

Como anteriormente fora citado, oito professores, sete mulheres e um homem, compõem o número de sujeitos que ofertaram suas narrativas para a composição desta tese. Assim formou-se a “comunidade de destino” de Bosi (1994), caracterizada pelo conceito de “colônia” de Meihy (1996). Ambos aludem que a partir de uma conduta de entrega, expressa prática e teoricamente, entre os envolvidos, pesquisador e rememoradores, formam uma “comunidade de destino, criando um ambiente favorável para que “se alcance a compreensão plena de uma dada condição humana” (BOSI, 1994, p.38) e, nestas circunstâncias, os padrões gerais desta comunidade de destino, a colônia, se materializam como “aquilo que identifica as pessoas, os motivos, as trajetórias que as reúnem em características afins” (MEIHY, 1996, p. 53).

Todas as narrativas foram gravadas na cidade de Presidente Prudente, município no qual residiam os entrevistados. A pesquisadora Maria Zeneide Carneiro Magalhães de Almeida, em sua tese de doutorado *Educação e Memória: Velhos Mestres de Minas Gerais (1924-1944)*, adjetiva os narradores como *arquivos vivos* (ALMEIDA, 2009), conceito este que também pode ser empregado aos narradores desta pesquisa.

Com a intenção de dar voz aos narradores esta apresentação dar-se-á, por ordem alfabética, com uma pequena apresentação sobre as naturalidades, suas respectivas imagens atuais (algumas coletadas durante as entrevistas), seguida de excertos de suas narrativas, ou seja, esta apresentação é feita seguindo rigorosamente o que foi narrado e transcrito durante as entrevistas:

Professora Dione Antonia Fregoneze

Nascida em 07 de junho de 1930, em Presidente Prudente, São Paulo.

Formou-se professora normalista em 1954. Depois cursou Biologia/Ciências Naturais, formando-se em 1973 em Araçatuba, São Paulo. Sempre residiu no município de Presidente Prudente. Iniciou seus trabalhos com educação em 1955. Aposentou-se em 1989.

### **Figura 3: Professora Dione Antonia Fregoneze**



Fonte: Imagem coletada durante a entrevista

[...] Nasci em Presidente Prudente, sabe onde? Onde é a Caixa Econômica. Tudo aquilo... papai tinha um casarão lá naquela esquina. [...]. Eu nasci lá,

vivi 20 anos lá naquela esquina. Era um casarão, depois tinha um quintal muito bonito. [...] aos 17 ou 18 anos, por aí, fui estudar em São Paulo e depois abriu aqui em Araçatuba, a faculdade, eu fui pra lá. [...] eu me formei em Biologia/Ciências Naturais. (FREGONEZE, 2015).

#### **Imagem 4: Carteira estudantil de Dione Fregoneze**



Fonte: Arquivo pessoal da professora Dione Antonia Fregoneze

Professor Eustásio de Oliveira Ferraz

Nascido em 25 de março de 1935 em Araçatuba, São Paulo.

Formou-se professor normalista em 1954, na cidade de Araçatuba, São Paulo. Coursou a Faculdade de Pedagogia (1963) e de Direito (1978). Iniciou seus trabalhos com educação na Escola Masculina da Fazenda Progresso, no município de Andradina, São Paulo. Veio para o município de Presidente Prudente em 1968 para atuar como diretor de escola. Aposentou-se em 1986.

#### **Imagem 5: Professor Eustásio de Oliveira Ferraz**



Fonte: Foto cedida do arquivo pessoal do professor Eustásio.

Eu sou natural da cidade de Araçatuba, estado de São Paulo. Eu vim para Prudente, vamos fazer um histórico primeiro: Eu me formei, antigamente, chamava-se Escola Normal. Hoje chama-se magistério. Então eu ingressei no magistério, na Escola Normal, no ano de 1952. E a primeira parte da escola normal chamava-se pré-normal, depois seria o primeiro normal e depois segundo normal. Então eu terminei o meu curso de magistério, professor normalista, no ano de 1954. [...] Eu tinha 19 anos. Nós tínhamos que fazer inscrições para as escolas isoladas. Porque naquela época ainda, a zona noroeste, era muito rural, completamente diferente de hoje. Então a minha primeira escola que foi atribuída foi na cidade de Andradina, mais precisamente numa fazenda chamada “Fazenda Progresso”. Nessa Fazenda Progresso, havia apenas um prédio, mas com duas escolas. Era uma escola masculina e a outra a escola feminina. Nesta época as escolas públicas... ela tinha um sexo. Escola masculina por quê? Somente homem que poderia lecionar; escola feminina elas poderiam trabalhar tanto com meninos, como meninas. E o local que não comportasse duas escolas, então essas escolas chamavam-se escolas mistas. Isso no estado de São Paulo. No estado de São Paulo todo esse era o sistema. Então eu estou dizendo que a minha primeira escola se chamou Escola Masculina da Fazenda Progresso, em Andradina, em 1955 (FERRAZ, 2015).

Professora Florisbela Capovilla Ferreira

Nascida em 28 de janeiro de 1934, em Paradópolis, São Paulo.

Formou-se em Educação Física em 1973 no Instituto Municipal de Ensino Superior de Presidente Prudente. Reside no município de Presidente Prudente desde 1962. Iniciou seus trabalhos com educação em 1963. Aposentou-se em 1989.

**Figura 6: Professora Florisbela Capovilla Ferreira**



Fonte: Imagem coletada durante a entrevista.

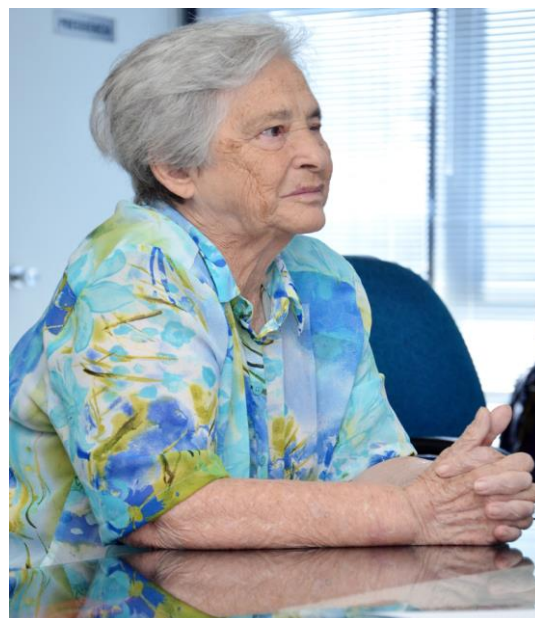
Bom a minha história é assim... eu nasci numa cidadezinha muito pequena do interior de São Paulo, Paradópolis, fica perto do Ribeirão Preto. Então, lá eu vivi até mais ou menos uma idade de uns 5, 6 anos e depois eu fui para Guariba. Lá, em Guariba, eu fiz o Grupo Escolar, antigamente era assim: Grupo Escolar. Aí fiquei lá... me formei no Grupo Escolar, inclusive me lembro muito, que na culminância do Grupo Escolar eu recitei uma poesia que tá na minha memória até hoje. Eu tenho uma memória assim,...boa mesmo. Então, depois eu vim para Guararapes. Guararapes você sabe, é perto de Araçatuba, à noroeste do estado. Lá eu fiquei... também eu me formei no Ginásio, antigamente chamava básico, porque eu fiz o técnico, né. E depois, em 1952, eu me casei com um professor de educação física, que foi lá pra Prudente, e que a gente se encantou. Eu me casei em 1952, meu marido faleceu em 2008. Então, lá eu comecei... eu já tinha participado lá, não sei se você já ouviu falar nos “jogos noroestinos”? Ah, isso é pra década de 50! (risos). [...]. Então, aí, eu comecei... tinha lá um senhor, em Araçatuba, que mexia muito com esporte, então ele formou os jogos noroestinos e nós fomos na cidade sede, em Guararapes. Eu participei dos jogos de basquete, de vôlei. Então foi aí que começou a despertar o meu interesse pelo esporte. Depois eu vim pra cá, me casei. Vim pra cá em 62... Em Prudente. Então, chegamos aqui, uma cidade bem maior do que a que eu tinha vindo. Aí então eu, um dia estava lá em casa, onde eu moro até hoje, na Emílio More, 59 (FERREIRA, 2015).

Professora Helena Faria de Barros

Nascida em 11 de setembro de 1930 em Marília, São Paulo.

Formou-se em Pedagogia em 1952, no Instituto Sedes Sapientiae da cidade de São Paulo. cursou também Pedagogia, em 1957 e Doutorado em Educação e Livre Docência pela Universidade Federal de Santa Maria, em 1975. Reside no município de Presidente Prudente desde 1942. Iniciou seus trabalhos com educação em 1963. Aposentou-se em 1984, porém continuou lecionando até 2014, quando se afastou por problemas de saúde.

**Figura 7: Professora Helena Faria de Barros**



Fonte: Imagem extraída da internet<sup>29</sup>.

Eu sou Helena Faria de Barros. Barros é do marido. Nasci em Marília no Estado de São Paulo em 1930. Meu pai trabalhava no correio, era agente do correio e, por causa disso, a gente andou o estado de São Paulo inteiro. Ele era removido para Araçatuba, para Lins, para Birigui, para Cafelândia, uma porção de cidade, e eu ia para a escola e chegava 2 ou 3 meses tinha que sair daquela e ir para outra. [...] Aí eu fui para o Colégio Sagrado Coração de Jesus, em Marília, e consegui... Combinou-se com a diretora de que eu iria fazer o exame de admissão e não ia fazer nada de 4ª série, não teria o diploma de quarta série, mas eu iria fazer o exame de admissão. Aí foi, eu fui pro Ginásio. Comecei lá depois continuou novamente, ia pra Guararapes, Araçatuba, Lins, Cafelândia, Marília, Pompéia...

Terminei o Ginásio aqui (em Presidente Prudente) [...] eu vim pra cá com 14 anos, 3ª série, e acabei o Ginásio com 15 anos. Fui fazer a Escola Normal aqui, em Prudente, quando começou o Normal Municipal. Mas meu bisavô era de Cafelândia, e o meu pai achava que era bom estudar lá porque era uma escola de freira, que era bom.... Minha família é uma família de padres e freiras. Acabei indo para Cafelândia, e conclui o curso normal lá no Colégio Sagrado Coração de Jesus. Lá no colégio, vi uma propaganda da *Faculdade Sedes Sapientiae*, em São Paulo, com fotografia, com esquema de como era o curso. Falei pro meu pai que gostaria de ir para São Paulo fazer pedagogia! e ele respondeu: ‘eu pensei que você fosse trabalhar!’ (risos). Mas aí eu fui pra São Paulo, prestei vestibular...

[...]. Eu tinha quase 18, de dezessete pra dezoito, fui pra lá. De Cafelândia voltei pra cá (Prudente) e daqui que eu fui pra São Paulo. [...] No ano seguinte, acho que foi 55 já, 54 ou 55, eu fiz novamente o concurso de Educação e o primeiro que eu tinha feito contou pra classificação. Então deu pra escolher Presidente Venceslau.

[...]. Depois saindo de Venceslau, trabalhei só seis meses lá, de julho a dezembro, escolhi, por união de cônjuges, vir para Prudente. Aí trabalhei alguns meses, acho que dois ou três, e entrei de licença gestante. Depois tive a remoção pro I.E aqui. (BARROS, 2015).

Professora Ivone Alves de Lima Fregonesi

Nascida em 16 de março de 1931, em Tiête, São Paulo.

Formou-se em Letras pela Faculdade de Filosofia e Letras da Universidade de São Paulo (USP), em 1954. Reside no município de Presidente Prudente desde 1958. Iniciou seus trabalhos com educação em 1955. Aposentou-se em 1980.

---

<sup>29</sup> Disponível em: <http://www.camaraprudente.sp.gov.br/index2.php>. Acesso em 27 fev. 2017.

**Figura 8: Professora Ivone Alves de Lima Fregonesi**



**Fonte:** Acervo do autor

Eu vim pra cá em 57 (1957). Eu prestei concurso.... Estudei na USP em São Paulo. Foi na época... é nessa época, mulher só era professora primária. A minha irmã lecionava no sítio e não gostava de ir, aí então... um irmão meu, mais velho, falou “então você não vai fazer”, “você não vai fazer o magistério, você não vai fazer...Você vai estudar em São Paulo, na faculdade”. Só que tem que entrar numa escola publica porque São Paulo já naquele tempo já era caro, né?

[...]. Eu fiquei até 57 (1957). Nesta época eu estava prestando concurso pra me tornar efetiva. Eu fiquei um ano lá... a escola era uma escola grande. [...], mas eu tinha uma prima que morava aqui em frente à minha casa, tanto que quando eu vim morar aqui em Prudente, eu morava numa casinha que ficava ali em frente. Viemos... (WAGNER- E aqui a senhora foi trabalhar em qual escola?) No Tannel Abud. (LIMA FREGONESI, 2015).

**Professora Maria de Lourdes Pires Peres**

Nascida em 22 de fevereiro de 1935 em Sorocaba, São Paulo.

Formou-se professora normalista em 1953, no Colégio Santa Escolástica, na cidade de Sorocaba. Reside no município de Presidente Prudente desde de 1956. Iniciou seus trabalhos com educação no mesmo ano na Escola Rural do Bairro Bandeirantes, em Álvares Machado, município limítrofe a Presidente Prudente. Aposentou-se em 1982.

**Figura 9: Professora Maria de Lourdes Pires Peres**



Fonte: Imagem coletada do acervo pessoal de Dona Lourdes.

Nasci em Sorocaba, estudei em colégio de freiras, as beneditinas, e fiquei esperando a minha vez. Foi em... eu tinha dezoito, 53 [1953]. Eu formei lá. Fiz Escola Normal. De 53 a 56 fiquei buscando, né... E aí, em 55 eu prestei concurso rural e passei. Era em São Paulo. Aí passei e eu escolhi [Álvares] Machado. Era isso que tinha. Tinha Ribeirão dos Índios, mas aí não me aconselharam.

[...] O meu pai achava que eu não ia vir de jeito nenhum, né, que eu sempre fui meio 'frufu', sempre fui meio assim. Então eles achavam, imagina, que eu nunca iria sair de Sorocaba pra vim. E ele veio comigo quando foi pra tomar posse. Eu tomei posse em agosto, dia 03 de agosto de 56 [1956] (PERES, 2015).

Professora Mariangela Ferreira Cunha Marcondes

Nascida em 13 de setembro de 1936, em Presidente Prudente, São Paulo.

Formou-se em Desenho e Plástica em 1971, na Faculdade de Penápolis, São Paulo. Também cursou Educação Artística, graduando-se em 1976, e Pedagogia, concluindo em 1981. Iniciou seus trabalhos com educação no Instituto de Educação Fernando Costa, em Presidente Prudente, cidade em que reside. Aposentou-se em 1992.

**Figura 10 : Professora Mariangela Ferreira Cunha Marcondes**



Fonte: Imagem coletada durante a entrevista.

Eu fui concebida aqui mesmo. Meu pai e minha mãe moravam aqui já. Meu pai era promotor, foi um dos primeiros promotores aqui de Prudente, Joaquim Ferreira de Oliveira, e minha mãe, Anita Ferreira Braga de Oliveira. A gente morava na praça, ao lado da igreja, tem um prédio com o nome dela lá. E tem... a primeira creche de Prudente também leva o nome dela. Ela era a primeira Dama Rotária, meu pai foi presidente do Rotary, aqui de Prudente.

Bom, eu nasci aqui, aos 9 anos minha mãe faleceu e o meu pai foi o único promotor que não saiu da comarca de Prudente. Ele era promovido, mas ele não ia. Ele esperava a Comarca ser promovida pra ele subir junto. Então ele ficou durante 20 anos aqui, que é uma coisa difícil, promotor ficar numa região só, por 20 anos. A última escala dele tinha que ser em São Paulo, porque lá era a última escala. E ele foi pra lá. Foi pro tribunal do Júri, ficou sozinho no Tribunal do júri, meu pai era um excelente orador. Eu nunca vi ninguém tão bom quanto ele, na fala. Eu me lembro quando ele vinha, depois, em Prudente na, principalmente na Toledo, dar palestras, aquilo lotado, e você ouvia barulho de mosca. Meu pai atraía uma atenção do público. Era um negócio fabuloso. Foi um grande orador. Depois, eu fui pra São Paulo. Estudei lá no Colégio Des Oiseaux<sup>30</sup>, os pássaros das crônicas de Santo Agostinho. Saí do colégio Beneditino, que as freiras eram bem atrasadas, diga-se de passagem.... Tinha 9 anos. Aí eu fui pra São Paulo. Quando eu fui pra São Paulo é que eu fui para um colégio francês.

[...] Bem, fui pra São Paulo, fiz o ginásio. Já no ginásio mexendo com artes, porque tinha uma freira muito boa lá chamada irmã Mari de Redenteuer, que

<sup>30</sup> O Colégio *Des Oiseaux* foi um tradicional colégio feminino de São Paulo. Suas inauguradoras chegaram em 1902, abrindo, oficialmente, o colégio em 1907. Conduzido pelas Cônegas de Santo Agostinho, ocupou um terreno de 24.000 m<sup>2</sup>, na esquina das ruas Augusta e Caio Prado, no então distrito da Consolação. Ali estudaram a antropóloga Ruth Cardoso e a psicanalista e sexóloga, atualmente senadora da República, Marta Suplicy, entre outras alunas que vieram a se destacar no cenário cultural ou político.

era muito ligada à arte, que eu gostava de desenho, e que foi em 1951, eu me formei em 52 (MARCONDES, 2015).

### Professora Ruth de Campos Santos

Nascida em 10 de fevereiro de 1927, em Santa Rosa do Viterbo, São Paulo.

Formou-se professora normalista em 1947, na Escola Normal Estadual Fernando Costa, em Presidente Prudente. Iniciou seus trabalhos com educação na Escola Rural, no Bairro Timburi, nas proximidades do Destricto de Montalvão, em Presidente Prudente, no ano de 1948. Sempre residiu em Presidente Prudente.

### Figura 11: Professora Ruth de Campos Santos



Fonte: Imagem coletada durante a entrevista.

Eu não nasci em Prudente, cheguei aqui com quatro meses. Então meu coração é prudentino. Quando eu cheguei em Prudente tinha dez anos. Eu estou com oitenta e cinco. Quer dizer, eu me considero muito pioneira. E como pioneira, paguei preços. Então eu tenho fotografia dos formandos do Ginásio São Paulo. Acho que da primeira turma de formandos. Tenho álbum de formatura da Escola Normal, é, da primeira turma que foi formada aqui. Antes os professores vinham de fora. Então, fiz parte disto.

Tenho aqui uma relíquia, do ginásio do estado, 1942. (Identidade Estudantil de D. Ruth). Ô minha letrinha. Ainda estava formando. Depois fiquei com letra diferente. Então, eu tenho escritos sobre coisas do meu tempo. Primeiro, eu estudei com o meu pai os quatro primeiros anos. Ele me ensinou a ler. Chamava-se Escola Preliminar do Centro Proletário Beneficente Instrutivo de Presidente Prudente. Tive que escrever tudo isso (risos). Ele era um professor leigo. Dava aula de manhã, de tarde e de noite sem ganhar nada. Ele trabalhava com o sindicato, quando começou, o

sindicato da construção civil. Então, tinha escola, carteiras rústicas, na esquina da rua Joaquim Nabuco com, hoje, Dr. Gurgel.

[...] Eu nasci em Santa Rosa do Viterbo. Vovô veio em 26 (1926), mamãe não veio porque vir era igual ao homem ir à lua, de tão longe que era e difícil. Então ele esperou eu nascer e cheguei. [...]. Mas meu coração é prudentino. Quando eu fiz 80 anos eu escrevi uns versos, eu disse “*o chão que eu engatinhei foi esse, o céu que me cobriu foi esse, então meu coração é prudentino*”. Tenho muito orgulho de ter vivido a minha vida aqui.

[Fui alfabetizada por] meu pai. Primeiro ano, segundo ano, terceiro ano. Mas ele era professor leigo. Você vai se espantar. O livro era de Erasmo Braga. Eu no primeiro ano, eu li, é, um livro de quarto ano. Porque eu lia muito bem e meu pai deu um livro lá do quarto ano pra eu ler.

Não era colégio, [referindo-se à escola Preliminar do Centro Proletário Beneficente Instrutivo de Presidente Prudente] era uma salinha. Iriam ali os mais pobrezinhos, filho de..., papai dava aula de alfabetização, pra carroceiro, pintor. Tinha muito analfabetismo, né. Então, iam aquelas crianças que não iam no Arruda Mello, que faltava, ficavam ali, foram com meu pai. Então os quatros anos (SANTOS, 2012).

Para melhor compreensão e visualização do conteúdo exposto, segue um quadro construído com o intuito de sintetizar as informações contidas nas narrativas apresentadas até aqui:

**Quadro 1- Informações sobre as professoras/or.**

Nome	Naturalidade	Data de Nascimento	Chegada em Presidente Prudente	Primeira Formação	Instituição de Formação
Dione Antonia Fregoneze	Presidente Prudente/SP	07/06/1930		Professora Normalista 1954	Escola Normal Estadual Fernando Costa Presidente Prudente/SP
Eustazio de Oliveira Ferraz	Araçatuba/ SP	25/03/1935	1968	Professora Normalista 1954	Escola Normal N. S de Aparecida de Araçatuba Araçatuba/SP
Florisbela Capovilla	Paradópolis/SP	28/01/1934	1962	Educação Física 1973	Instituto Municipal de Ensino Superior de Presidente Prudente/SP

Helena Faria de Barros	Marília/SP	11/09/1930	1942	Pedagogia 1952	Instituto Sedes Sapientiae, São Paulo/SP
Ivone Fregonesi	Tietê/SP	16/03/1931	1958	Letras 1954	Universidade de São Paulo (USP) São Paulo, SP
Maria de Lourdes Pires Peres	Sorocaba/SP	22/02/1935	1956	Professora Normalista 1953	Colégio Santa Escolástica, Sorocaba/SP
Mariangela Ferreira Cunha Marcondes	Presidente Prudente/SP	13/09/1936		Desenho e Plástica 1971	Faculdade de Penápolis (FUNPEPE) Penápolis/SP
Ruth de Campos Santos	Santa Rosa do Viterbo/SP	10/02/1927	1927	Professora Normalista 1947	Escola Normal Estadual Fernando Costa Presidente Prudente/SP

Fonte: Quadro elaborado pelo autor.

Mediante ao que foi exposto cabem as indagações: como pensar esses narradores, professoras/es, arquivos vivos, colaboradores da cultura escolar e não escolar no oeste paulista? Como percebiam ou representavam o Brasil, o mundo, as políticas nacionais e educacionais nas décadas recortadas neste estudo? Para pensar essas e outras questões, apresento a seguir o Capítulo II denominado *Tempos e Espaços: panoramas políticos, sociais e educacionais*.

## CAPÍTULO 2 – TEMPOS E ESPAÇOS: PANORAMA POLÍTICO, SOCIAL E EDUCACIONAL

Com o intuito de contextualizar as reflexões que sustentam essa tese, este capítulo tem o objetivo de oferecer um panorama do cenário político-social e educacional das duas primeiras décadas do pós-guerra. O período compreendido entre os anos de 1950 a 1970 constitui um tempo de transformações no Brasil e no mundo. É nesse tempo marcado pelo desenvolvimento tecnológico, científico, urbanístico, econômico, etc que os professores narradores deste trabalho começam a exercer atividades nas instituições escolares do município de Presidente Prudente ou nas cidades circunvizinhas ligadas à mesma Delegacia Regional de Ensino<sup>31</sup>.

### 2.1 O pós-Guerra: da “Era de Ouro do Capitalismo” aos “Anos de Chumbo”.

A *Era de ouro do capitalismo* (HOBSBAWM, 2009), iniciada após o fim da II Guerra Mundial, foi o período que apresentou desenvolvimento e transformações na economia global. Comandando as alterações que marcaram as duas décadas subsequentes à Grande Guerra estavam os Estados Unidos, caracterizado, neste momento, como uma das grandes potências econômicas que tinha como desafio propagar ideologicamente a modernização, a democratização, a descolonização, assim como, também, conquistar novos mercados consumidores. Segundo Hobsbawm (2009), a promoção do Estado de Bem-Estar Social, o aumento do consumo, seguido da criação de mercado de massas, são alguns dos resultados deste processo.

Mello e Novais (1998), descrevem o momento que antecede a “era de ouro” como:

[...] um momento muito peculiar, de um momento verdadeiramente excepcional de sua história. Todos os homens e mulheres dos países desenvolvidos haviam sentido na carne os efeitos do capitalismo sem freios, descontrolado: as duas guerras mundiais, a crise de 29, os horrores do nazifascismo (MELLO, NOVAIS, 1998. p. 646).

Sendo assim, para os autores, era necessário reformular o modelo econômico, o capitalismo, para “[...] neutralizar seus efeitos destrutivos, abrindo caminho, nos países

---

<sup>31</sup> A Delegacia Regional de Ensino de Presidente Prudente passou a abranger, a partir de 1947, os seguintes municípios: Álvares Machado, Iêpe, Martinópolis, Presidente Bernardes, Presidente Prudente (sede), Presidente Venceslau, Rancharia, Regente Feijó e Santo Anastácio” (BARROS; SCHIDT; FERRI, 2016).

desenvolvidos, para o crescimento econômico sustentado e para políticas de reforma social, e, na periferia, para a industrialização” (MELLO, NOVAIS, 2005. p. 646).

Tais reformulações impulsionaram a internacionalização da economia, principalmente tendo como direcionamento estratégico os países subdesenvolvidos de Terceiro Mundo (MELLO, NOVAIS, 2005). A multiplicação da capacidade produtiva da economia mundial e a intervenção em regiões que se situavam na periferia do capitalismo internacional (HOBSBAWM, 2009) são efeitos desta reestruturação econômica.

Considerada como periferia do capitalismo, a América Latina (GUIMARÃES, 2001) também sentiu os impactos da “era de ouro”. Ao adotar o desenvolvimento econômico como palavra de ordem, as novas nações veêm, no pós-guerra, a possibilidade de efetivar a descolonização, assim como, assumirem as rédeas políticas, sociais e econômicas de seus respectivos países contribuindo, dessa maneira, para a “redução de desigualdades intra e internacionais” (GUIMARÃES, 2001, p. 157).

No Brasil, por exemplo, os efeitos da “era de ouro” do capitalismo internacional também são sentidos, pois com:

[...] o fim da Segunda Guerra Mundial, por 15 anos, a taxa média anual de crescimento do PIB do Brasil foi um dos maiores do mundo. Esta economia expandia-se a um ritmo superior ao de qualquer outro país latino-americano, sendo superado no Ocidente apenas pela Alemanha e no Oriente pelo Japão e pelas ainda pequenas da Coreia do Sul e de Taiwan (EARP; PRADO, 2007. p. 209).

Para Novais e Mello (2005), as mudanças na macro-economia, acompanhada das transformações sociais intensificaram o processo de industrialização proporcionando, como consequência, a migração e o deslocamento do rural para o urbano.

Cabe ressaltar que o interesse estadunidense pela economia global e o mercado externo fez parte da estratégia adotada, dentro do contexto de Guerra Fria<sup>32</sup>, para impedir, sem

---

<sup>32</sup>Ao final da Segunda Guerra Mundial as principais cidades europeias estavam destruídas. A economia dos países em guerra estava enfraquecida e a maior parte dos homens adultos estava afastada do mercado de trabalho (milhares de mortos e mutilados). Com isso, sair da crise não seria tarefa fácil. Mesmo os “vencedores” da Guerra, Inglaterra e França saíam do conflito em grave crise econômica e social. Entretanto, o final da Guerra também representou a ascensão de duas superpotências mundiais: Estados Unidos da América (EUA) e União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS). Estados Unidos ficando responsáveis pela reconstrução da Europa Ocidental e a União Soviética pela reconstrução da Europa Oriental (que havia libertado do domínio nazista). [...]. Com a disputa pelo controle mundial ficando polarizado entre Estados Unidos e União Soviética (também denominada de Bipolarização), foi necessária a criação de organizações internacionais que legitimassem as duas potências, ou seja, que tornassem a liderança das duas superpotências legítima e aceitável. [...]. Como podemos observar a maioria dos países do mundo não faziam parte dos dois blocos. Países da

conflitos armados, a dissiminação da ideologia socialista e, em contraponto, consolidar o capitalismo no cenário global.

Silva (2011) destaca que no caso do Brasil a descolonização não foi uma questão pontual do pós-guerra, “no entanto, o desenvolvimento econômico e a manutenção de políticas públicas de industrialização e o crescimento foram verificados no período” (SILVA, 2011, p. 3).

O Brasil da década de 1950 é um país de mudanças de hábitos de consumo, de êxodo rural, de novos padrões de produção, como ressalta Novais e Mello:

[...] a sensação dos brasileiros, ou de grande parte dos brasileiros, era a de que faltava dar uns poucos passos para finalmente nos tornarmos uma nação moderna. [...]. Na década dos anos 50, alguns imaginavam até que estaríamos assistindo ao nascimento de uma nova civilização nos trópicos. [...] De 1967 em diante, a visão de progresso vai assumindo uma nova forma de uma crença na modernização, isto é, de nosso acesso iminente ao “Primeiro Mundo”. (MELLO, NOVAIS, 2005. p. 560).

Somaram-se a todas essas transformações, mudanças de comportamento e valores que, de forma ainda embrionária, afetaram os sujeitos que ofertam suas narrativas nesta tese. Como exemplo de uma dessas mudanças Mariano (2016) alude a questão do trabalho feminino nos centros formados a partir de 1950:

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. (MARIANO, 2016 p. 209).

Porém, para o autor,

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

---

América Latina, África e quase toda a Ásia eram deixados de lado, como se não fossem importantes para a economia mundial. Porém, os países de Terceiro Mundo, como ficaram pejorativamente conhecidos, não eram totalmente desprezados por norte-americanos e soviéticos, pois essas regiões representavam fontes de matérias-primas e possíveis aliados em caso de um conflito bélico. As zonas de influência eram muito importantes no fortalecimento de cada um dos blocos”. (FABER, 2015). Disponível em: [http://www.historialivre.com/contemporanea/guerrafria\\_origem.htm](http://www.historialivre.com/contemporanea/guerrafria_origem.htm). Acesso em 18 de junho de 2016.

trabalho feminino remunerado era possível perceber que as mulheres ainda continuavam submetidas aos mesmos padrões androcêntricos das décadas anteriores. (MARIANO, 2016 p. 209)

É possível pontuar, entre as décadas de 1950 e 1960, “a crescente participação da mulher nas várias atividades e sua emancipação sexual – possível depois da invenção da pílula anticoncepcional, em 1954” (RODRIGUES, 2010, p. 11); alterações no ritmo de produção, fato esse ocasionado devido à automação da produção padronizada.

Entre os eletrônicos que são criados a partir do pós-guerra, sobressaem os aparelhos eletrodomésticos destinados aos afazeres domésticos. Porém, cabe destacar o aparecimento do rádio e da televisão, considerados meios de comunicação de grande impacto na rotina de quem os possuía.

Neste contexto, com o intuito de demonstrar a interferência destes meios, no caso específico do rádio, no dia-a-dia dos habitantes do interior do estado, cito um excerto da narrativa da professora Maria de Lourdes Pires Peres. Dona Lourdes, como é mais conhecida migrou para a região de Presidente Prudente em 1955. Possuía entre seus pertences um rádio de pilhas. Após sua vinda, iniciou imediatamente suas atividades docentes na região rural da Delegacia de Ensino de Presidente Prudente, especificamente na 5ª Escola Rural localizada nas proximidades do município de Álvares Machado. Em sua narrativa Dona Lourdes descreve a escola como um ponto de encontro entre os colonos da região, em sua maioria orientais, isso porque ali sempre havia algo a mais, inclusive um rádio:

[...]. Nós nunca fomos dormir antes das 10 horas. Um vinha tocar, outro vinha rezar, outro vinha trazer pão feito em casa. [...]. Os colonos. Ali era um ponto de encontro. Na Copa de 58, eu tinha um rádio de pilha que era bom pra caramba, mas era um rádio. A roça fechava, ... acabava tudo às 4 horas e eles iam lá pra escola pra escutar o jogo. Eles iam lá pra escola, sentavatodo mundo assim... pra escutar o jogo. E era só escutar, porque não tinha como..., era só o radinho, né! Depois coitados, quando era sábado e domingo, no final (dos jogos), eles não ouviam nada, porque eu vinha embora pra cidade (PERES, 2015).

A narrativa apresentada acima, traz à tona uma das defesas apresentadas por Burke (2008) em relação aos estudos culturais, ou da Nova História Cultural. Para o autor, a Nova História Cultural mescla, em sua epistemologia, os fatos históricos gerais, característicos da historiografia tradicional, a situações cotidianas, entendidas como efeitos práticos, isto é, agrega, a nova historiografia, sujeitos, acontecimentos que foram esquecidos ou excluídos pela historiografia tradicional. Ao comentar a importância de Huizinga para a história

cultural, o autor escreve aludindo ao que se encontra quando se faz história nos modelos tradicionais: “que tipo de ideia podemos formar de uma época, escreveu certa vez Huizinga, se não vemos pessoa alguma nela? Se só pudermos fazer relatos generalizados, vamos apresentar apenas um deserto a que chamamos de história” (BURKE, 2008, p. 19).

São inúmeros os fatos históricos que alteraram mentalidades, cultura e espaços no pós-guerra. Em sua maioria tendo os Meios de Comunicação Social massivos como responsáveis por contundentes transformações, como afirma Rodrigues (2010):

As cidades cresceram... [...]. Assiste-se à constante e radical transformação das paisagens com a destruição de espaços histórica e ecologicamente importantes. Pequenos rituais cotidianos, fundamentais para o equilíbrio emocional do homem, são abandonados. Os meios de comunicação de massa são explorados ao máximo. Jornais, revistas, TV, cinema, cartazes, *outdoors* impregnam o dia a dia, vendendo produtos, estabelecendo comportamentos, divugando uma cultura produzida por especialistas (RODRIGUES, 2010 p. 13).

No Brasil, em específico, o otimismo político, econômico e social, nascido e cultivado na primeira década do pós-guerra, e que mesmo apresentando tensões ideológicas divergentes, fruto da Guerra Fria, continuará sendo fator de significativas transformações históricas nos anos de 1960 em diante, denominado por Santos (2009) de “Anos de Chumbo”.

Oficialmente, o Brasil, a partir de 1946, é um país integrado aos ideais do bloco capitalista. No governo de Eurico Gaspar Dutra,<sup>33</sup> não só houve a aceitação dos princípios desenvolvimentistas difundidos pelos estadunidenses, como também ocorreu a ruptura diplomática com o bloco comunista, liderado pela antiga União Soviética (REZENDE, 2006)<sup>34</sup>. Vencedor das eleições de 1945, o presidente Dutra concentrou-se na repressão do Partido Comunista, fato esse que ocasionou a cassação de seu registro no Supremo Tribunal Eleitoral (STE) em 1947 (SILVA, 2014, p.293).

Entre as ações arbitrárias do então presidente cabe mencionar a intervenção do Ministério do Trabalho em diversos sindicatos controlados por comunistas ratificando, assim,

---

<sup>33</sup> Governou o Brasil de 31 de janeiro de 1946 a 31 de janeiro de 1951.

<sup>34</sup> De acordo com análise de Rezende (2006), é possível perceber “que o governo do general Eurico Gaspar Dutra em momento nenhum se mostrou disposto a negociar com a União Soviética; desde o começo tornou clara a sua posição de aliado dos Estados Unidos, e principalmente dispensou, aos comunistas soviéticos, o mesmo tratamento dispensado aos comunistas brasileiros. Em outras palavras, a política brasileira de relações exteriores foi consequência da política feita internamente. Isso é justificável, em certo modo, pois ‘não há nenhum ato de política externa que não tenha um aspecto de política interna’ (MILZA, 2003, p. 369).” (REZENDE, 2006, p. 13).

sua perseguição direta aos simpatizantes dos ideais socialistas. Segundo o historiador Marcos Costa (2017), no governo de Dutra:

Todos os 14 deputados e o senador eleitos democraticamente pelo PCB foram cassados, entre eles, os deputados Jorge Amado (escritor) e Carlos Marighella, e o senador Luís Carlos Prestes. Esse ódio aos comunistas se explica também – além das questões internas – pelo alinhamento do Brasil com os Estados Unidos no período inicial da Guerra Fria, que tem início no final da Segunda Guerra Mundial. (COSTA, 2017, p. 118).

Com a volta de Getúlio Vargas à presidência do país, em 1951, acrescenta à modernização e ao desenvolvimento, sempre financiado pelo capital estrangeiro, a tentativa de alavancar a indústria nacional<sup>35</sup>. É possível perceber uma tentativa de controle e autonomia nacional frente aos investidores estrangeiros no governo de Vargas. Sendo assim, como destaca Arend (2009),

[...] a figura do Estado assume um papel relevante, em razão de sua capacidade de definir um arranjo institucional baseado em crenças e ideologias, ao mesmo tempo que define normas, leis e regras institucionais formais para o alcance dessa estratégia. Especificamente em relação ao capital internacional, é necessário a construção de um arranjo institucional que minimize sua influência, mas não sua participação, nos objetivos gerais decididos internamente. (ARENDA, 2009, p. 116).

Com o Estado à frente, através de incentivos e investimentos ofertados pelo então recém-criado Banco Nacional do Desenvolvimento Econômico (BNDES)<sup>36</sup>, o país vivenciou um desenvolvimento relativamente rápido da industrialização e da urbanização. Isso de fato ocorre porque o Estado, não só incentivou como também capitalizou os empresários para diversificar e investir em vários setores da economia brasileira (COSTA, 2017).

A grande abertura ao capital externo e a industrialização estrangeira de fato ocorrem com a ascensão de Juscelino Kubitschek à presidência do Brasil que, governando o país de 1955 a 1961, adotou a palavra ‘modernização’, sustentada pelo *slogan* “50 anos em 5”. Kubitschek não só queria o investimento do capital estrangeiro, mas também a vinda e

---

<sup>35</sup> A criação da Petrobras (1951-1953) é um dos exemplos do intento de Vargas em valorizar a indústria nacional. A partir da criação desta grande estatal, várias outras áreas relacionadas à produção industrial também se beneficiaram e se desenvolveram (borracha sintética, tintas, plásticos, fertilizantes, etc).

<sup>36</sup> Quando o BNDES foi criado, em 20 de junho de 1952, o Brasil era bem diferente. De lá para cá, de forma bastante rápida, inúmeras mudanças foram desencadeadas ao mesmo tempo, em diferentes áreas. Foi nesse momento que o país começou a ficar moderno (PAIVA, 2012, p. 12).

instalações de indústrias multinacionais que trouxessem consigo as transformações econômicas e sociais que, segundo o Presidente, tirariam o país do atraso no qual vivia.

Com a política desenvolvimentista de JK, o país passa a trocar as ferrovias pelas rodovias com o imenso incentivo à fabricação de automóveis. Na década de 1950, grandes montadoras multinacionais abrem fábricas no Brasil, como é o caso da alemã Volkswagen, em 1953, e, nos anos seguintes, Mercedes-Bens, Ford e General Motors. (COSTA, 2017, p. 123).

Segundo Mourão,

Juscelino Kubitschek procurou realizar o desenvolvimento econômico através da reelaboração das condições de dependência, o que corresponde a uma transformação da direção e do sentido da política econômica governamental, ou melhor, à mudança de concepção da ideologia desenvolvimentista. Para ele, a industrialização somente seria possível no contexto da interdependência e associação. Para tanto, Kubitschek executa seu governo jogando, simultaneamente, com a ideologia nacionalista e uma política econômica de tipo internacionalista – sendo que ele o executa de maneira brilhante. (MOURÃO, 2012, p.78).

Internamente, o próximo presidente do Brasil se mostrou como uma ameaça ao itinerário desenvolvimentista traçado. Ao assumir a presidência da República, após a renúncia de Jânio Quadros, João Goulart, via plebiscito, derrubou o parlamentarismo ficando, assim, livre para expor suas convicções. Estas, por sua vez, fizeram com que grande parte da elite empresarial (brasileira e estrangeira) entendesse que os ideais do novo presidente se aproximavam muito dos princípios que até então foram rivais da política nacional: Jango é considerado uma “ameaça vermelha”<sup>37</sup>.

Com o Comício na Central do Brasil, em 13 de março de 1964, no Rio de Janeiro, Jango apresentou suas “Reformas de Base” para 150 mil pessoas. Reforma agrária, estatuto do trabalhador rural, reforma educacional (com a expansão do método de alfabetização Paulo Freire), e reforma eleitoral são algumas das mudanças apresentadas pelo então presidente João Goulart. A importância desse acontecimento foi assim descrita pelo cronista Araújo Netto (1964):

Quase quatrocentona, a cidade do Rio de Janeiro nunca assistira a um comício como aquele. Os mais exagerados chegaram a admitir um

---

<sup>37</sup> Essa expressão refere-se a dois períodos de forte desenvolvimento do anticomunismo nos Estados Unidos e nos países aliados. A expressão também é frequentemente usada para descrever a atmosfera política que favorecia perseguições políticas e a violações de direitos civis.

comparecimento de 250 mil pessoas; os mais realistas de 150 mil. A divergência dos algarismos, entretanto, não existiu quanto à importância e à grandiosidade do acontecimento. (NETTO, 1964, p.13).

Em suma, o comício de Jango na Central do Brasil aguçou os ânimos das elites brasileiras e reforçou a premissa de que o presidente era simpatizante dos ideais socialistas. Capitalistas industriais do país, junto com as lideranças militares (BERTONE, 2012; DREIFUSS, 2006) reagiram, semanas depois, com o Golpe Militar de 1964.

Alinhados aos ideais desenvolvimentistas e economicistas e com o evidente objetivo de expurgar o comunismo no Brasil, em 1964, é publicado no Diário Oficial o Ato Institucional I apontando os caminhos do governo coordenado por militares:

Para demonstrar que não pretendemos radicalizar o processo revolucionário, decidimos manter a Constituição de 1946, limitando-nos a modificá-la, apenas, na parte relativa aos poderes do Presidente da República, a fim de que este possa cumprir a missão de restaurar no Brasil a ordem econômica e financeira e tomar as urgentes medidas destinadas a drenar o bolsão comunista, cuja purulência já se havia infiltrado não só na cúpula do governo como nas suas dependências administrativas. (BRASIL, 1964).

Com todos esses conflitos ideológicos e políticos, a proposição inalterável continuava sendo a busca por um “milagre econômico” capaz de elevar o país a níveis de desenvolvimento técnico-industrial. Adotado como plataforma também no Governo dos Militares e, tendo como eixo os estados Rio de Janeiro e São Paulo, os anos de ditadura, além do conhecido princípio positivista da “Ordem”, trazia arraigado em seu fundamento a preocupação com o “Progresso” industrial, ambos sintetizados e visibilizados no centro da bandeira nacional: “Ordem e Progresso”. Neste sentido, as estruturas sociais durante os anos de ditadura, no Brasil, e a esta soma-se a educação, seguirão princípios e convicções que se apegam a conduta rígida e impositiva de quem almeja controlar a sociedade.

Para esta tese, a memória é uma construção coletiva/social (LE GOFF, 2003; HALBWACHS, 2006; JOUTARD, 2007) e é constituída e expressa contendo particularidades do sujeito narrador, assim como, expressões, conceitos, pontos de vista que trazem marcas da coletividade, não só vivida, mas apropriada e (re)significada pelo vivente (HALBWACHS, 2006). O professor Eustásio assim descreve em sua narrativa o incômodo vivido ao ser convidado, ainda na ditadura militar, para “organizar” uma escola na cidade de São Paulo:

[...]. Aí em 66 eu removi para Presidente Epitácio, também a escola era a típico rural. Como eu tinha fama de “meio durão”, um diretor, vamos dizer

assim organizado e organizador, pediram que eu fosse dirigir uma escola em São Paulo, junto à Associação... Grupo Escolar da Liga das Senhoras Católicas de São Paulo. Quando eu fui visitar aquela escola, eu vi uma criança dentro do saco de estopa. Eu olhei assim perguntei pro menino ‘o que você está fazendo aqui?’, e ele me disse: “eu estou de castigo”. Ai eu cheguei e falei para o chefe do ensino rural ‘eu não venho dirigir essa escola aqui, não. Não dá pra organizar!’ (FERRAZ, 2015).

Através da narrativa do professor Eustásio é possível verificar elementos coercitivos que não são exclusivamente novidade do regime militar (1964-1985) mais sim, do tradicionalismo que imperou nas práticas escolares e que ainda encontram eco nos dias atuais. “Centralizado no professor, os métodos tradicionais seguem os ditames da educação bancária, considerando o professor detentor e transmissor de conhecimento enquanto os alunos recebem pacientemente, memorizam e repetem” (FREIRE, 1978, p. 66).

Legitimando a expressão “Anos de Chumbo”, contida no subtítulo deste capítulo, tomada de empréstimo do artigo de Santos (2009), “O papel dos movimentos sócio-culturais nos “Anos de Chumbo”, a professora Helena descreve exemplos do reflexo da ditadura no interior do estado de São Paulo, aparentemente entendidos como de pouca ameaça ao Regime Militar, mas, ainda assim, sem isenção da demonstração da ordem por eles imposta.

[...] daqui não foi ninguém preso. Todo mundo foi ouvido e acabou bem. Mas em Marília houveram várias prisões. Os professores de filosofia, principalmente. O Jairo que foi diretor em Marília, também, foi preso em Lins. Mas assim, não que eles fizeram alguma coisa diferente ou importante contra a revolução... foi mais como funcionamento de professor deles, de discutir as coisas, as coisas que estavam contecendo. Eu sei que de Marília foram presos vários professores. Mas aqui não. (BARROS, 2015).

Em termos gerais, as duas décadas que sucedem o fim da 2ª Grande Guerra são marcadas pelo paradoxo da busca pelo bem-estar, pelo desenvolvimento, pelas conquistas tecnológicas de um lado e, de outro, o controle, a ordem impositiva, a repressão, fruto da luta ideológica capitalismo versus socialismo. No Brasil, mantem-se os objetivos assumidos, tendo como frente os acordos convergentes ao bloco capitalista, no qual, qualquer atitude que, mesmo em tese, ameaçasse os ideais de progresso industrial, urbanístico burguês seria de alguma maneira sufocado.

## 2.2 O Oeste Paulista e sua Urbanização

### 2.2.1 Adentrando o interior do estado de São Paulo

Com a possibilidade real de agrupar e desenvolver uma atividade econômica híbrida, que une, no mesmo setor, para os mesmos investidores, a riqueza cultivada na terra (o café) com o capital financeiro conquistado através do comércio deste produto (a exportação), o oeste do estado de São Paulo, dentro desta perspectiva foi o território que não só recebeu intervenção que ocasionou a expansão demográfica do estado, como também foi sede do pioneirismo no sertão paulista (LOVE, 1982; MONBEIG, 1984).

Atraídos pelas benéfcis que o plantio do café oferecia, fazendeiros, no início do século XX, enxergaram o interior do estado como local propício ao desenvolvimento financeiro pessoal, isso devido ao ineditismo do empreendimento colonizador.

Segundo Mariano (2016) a necessidade de expandir o cultivo do café em outras regiões do estado se deu devido ao cultivo predatório realizado no século passado (XIX) que teve como decorrência o enfraquecimento do solo, isso fez com que “os plantadores tivessem que buscar novas terras para o plantio” (MARIANO, 2016, p. 56).

A acertiva quanto ao lucro oriundo desta prática agrícola demonstrou-se favorável aos empreendedores. Conseqüentemente, é possível pensar não só nas mudanças físicas territoriais do oeste do estado, como também em transformações culturais. Monbeig (1984, p.97) classifica esse movimento e seus resultados como “uma revolução na sociedade rural paulista”. Nova maneira de pensar, novos colonizadores enriquecidos, novos ares ao oeste proporcionaram, aos que souberam aproveitar-se das oportunidades, e ocasiões favoráveis, enriquecimento com investimento na monocultura do café.

A etapa seguinte consistia em vencer a distância entre o interior do estado e a zona litorânea onde se localizava, e se localiza, o maior porto de escoamento de produtos do Brasil: o Porto de Santos.<sup>38</sup> Desde a segunda metade do século XIX, segundo Moreira (2008) era possível notar o interesse dos fazendeiros, produtores de mercadorias exportáveis, na

---

<sup>38</sup> Localizado nos municípios de Santos e Guarujá, no estado de SP, o porto de Santos permanece como o porto mais influente no conjunto de movimentação de contêineres na América Latina. A atividade do porto é de 27,40% da movimentação quando comparado aos demais portos brasileiros. (SUCUPIRA, 2017). Disponível em: <https://portogente.com.br/portopedia/94740-os-10-principais-portos-do-brasil-em-2016>. Acesso em 28 de maio de 2017.

implantação de ferrovias que adentrassem o interior do estado. Tal realização traria não só vantagens financeiras aos pioneiros fazendeiros do solo como também, segundo seus ideais, progresso as regiões ainda pouco exploradas. Para Mariano (2016):

É evidente que o combustível para 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 (MARIANO, 2016.p. 59).

Além das alterações ocasionadas nos aspectos demográficos e econômicos, sentidos na região do oeste do estado de São Paulo, é possível, também, fazer menção ao novo universo cultural que se formatava como resultados destas intervenções.

De início, há de ressaltar que o pioneirismo dos fazendeiros está relacionado a sua atividade econômica, o plantio do café (ABREU, 1972; MONBEIG, 1984). Porém, havia nos sertões paulista grupos de posseiros, grileiros e os povos nativos da região.

Para Dióres (1972), esses grupos que se fixaram por esta região, antes da investida de fazendeiros produtores de café, viviam em constante confronto. Fato este que foi modificado a partir da vinda “dos colonizadores, especialmente empenhados nas construções de ferrovias” (MARIANO, 2016, p. 60). Segundo o pesquisador, “a maneira encontrada para exaltar os feitos dos grandes proprietários de terras que promoveram o desmatamento, a aniquilação das populações indígenas e os surgimentos das cidades, foi associar a figura do coronel, à de um bandeirante (Idem).

O poder dos coronéis não era só econômico. Estes possuíam plena força e legitimidade construída em praticamente todos os setores estruturais de uma sociedade interiorana. Para Janotti (1986) o coronel é o representante não mais de uma mera oligarquia agrícola, mas de seu estágio mais avançado: a oligarquia agrícola-mercantil, “Que controla o poder público e orienta suas decisões no sentido de afastar as demais classes do poder e aumentar seus privilégios” (JANOTTI, 1986, p.9). Segundo Monbeig,

[...] 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 de sua cidade. Eram de sua iniciativa as linhas de adução de água, a construção de escolas, a fundação de hospitais. [...]. Podia então sua aliança ajudar, ou sua inimizade entrar a ação de outras personagens, que desempenhavam considerável papel no povoamento pioneiro: os grileiros, os tabeliões, os juízes, e os chefes de polícia com quem tinham estes de lidar (MONBEIG, 1984, p. 143).

Motivados pela “sede de terras novas e paixão em aumentar as plantações” (idem, 177), viabilizada pelo sucesso econômico dos investimentos, não tardou para que a linha férrea chegasse ao ainda pouco conhecido e explorado extremo oeste do estado de São Paulo.

Segundo Ghirardello (2002),

A partir da construção da Estrada de Ferro Santos-Jundiaí pelos ingleses, entre 1860 e 1867, várias outras companhias são criadas, contando com capitais de grandes latifundiários paulistas; entre elas, a Paulista (1872),<sup>2</sup> a Ituana (1873), a Mogiana (1875) e a Sorocabana (1875) serão os melhores exemplares. (GHIRARDELLO, 2002, p. 19).

Ao apresentar uma análise sobre as construções das ferrovias no Brasil, o arquiteto e urbanista Nilson Ghirardello (2002) apresenta uma informação que corrobora com a relação aqui apresentada: colonizadores fazendeiros, atraídos pela possibilidade de desenvolvimento econômico decorrente da produção agrícola, com intuito de exportar essa mercadoria, interveem significativamente para que se concretizassem os projetos de implantações de ferrovias, em alguns casos, segundo Monbeig (1984), chegando a alterar itinerários para que atendam aos seus interesses.

Nos poucos anos entre 1894, data do Decreto n.1.658, e o início do governo presidencial de Rodrigues Alves, em 1902, a malha ferroviária paulista aumentara substancialmente, em busca da produção cafeeira que, após se alastrar pelo norte do Estado, transporá o Rio Tietê e ocupará o centro-oeste.<sup>4</sup> Em 1903, a Estrada de Ferro Sorocabana, bem como a Paulista, já se encontravam em São Paulo dos Agudos, atual Agudos, no Centro-Oeste paulista. (GHIRARDELLO, 2002, p. 23-24).

Segundo Monbeig (1984), a maior parte das estradas férreas só foram construídas depois de as derrubadas já haverem avançado suficientemente, de o povoamento já ser numeroso e de as culturas estenderem-se o bastante para assegurar fretes. Ao se referir a estrada de ferro Sorocabana, que é a que se encontra no foco deste estudo, Ghirardello (2002), escreve:

As estradas de ferro Sorocabana ou a Paulista, só para ficar em dois exemplos, buscavam o café nas linhas-tronco e ramais, aportando em solo conhecido, núcleos urbanos nascentes, muitos deles municípios autônomos. É certo que estes se desenvolviam com a vinda da ferrovia, mas, antes dela, já contavam com alguma organização urbana. A estrada de ferro funcionaria como alavanca do crescimento local em razão da maior segurança de retorno financeiro nos investimentos citadinos (GHIRARDELLO, 2002, p.48).

É dentro desta perspectiva que ocorre a virada do século XIX para XX, intensificando ainda mais as ações e intervenções que visavam expandir as conquistas econômicas nacionais e locais. Haverá, inclusive, para que se alcance e se realizassem as projeções dos pioneiros investidores a interferência “de intenso investimento estrangeiro no Brasil” (CHIRARDELLO, 2002, p. 104).

Para o historiador brasileiro Caio Prado Jr. é a partir de 1906 que a presença estrangeira, particularmente inglesa, aumenta sensivelmente, isso devido a valorização do café. Tais investimentos estrangeiros, segundo o historiador, dirigem-se às ferrovias, aos setores industriais, de serviços públicos e à economia cafeeira da produção à exportação (Prado Jr., 1994, p.271-4). Porém, como ressalta o autor, “onde quer que apareçam oportunidades de negócios rendosos para lá afluirá imediatamente o capital financeiro...” (ibidem, p.272-3). Este, por meio de seus agentes, não demorará a perceber as amplas possibilidades do comércio da terra agrícola.

É nesta perspectiva que é possível relacionar a origem de Presidente Prudente, e municípios circunvizinhos à construção da estrada de ferro (ABREU, 1972; MARIANO, 2016).

Fundada em 1872, a Companhia Sorocabana de Estradas de Ferro foi a empresa responsável em trazer, em 1922, o trem até o extremo do oeste paulista no município de Presidente Epitácio. Dessa forma, tornou-se possível viajar, negociar, comercializar, trocar e receber notícias e influências pela ferrovia que ligou a divisa do estado de Mato Grosso do Sul, até a capital paulista. Sob a administração do governo do estado de São Paulo (GIESBRECHT, 2017), a Companhia Sorocabana de Estradas de Ferro que iniciou suas atividades dentro dos ideários de descoberta e exploração de novas terras, principalmente para o plantio do café, será uma das responsáveis por transformações peculiares que o extremo oeste paulista sofrerá ainda nas duas primeiras décadas do século XX.

**Figura 12. Mapa com o traçado da Estrada de Ferro Sorocabana**



Fonte: ABREU (1972), Formação histórica de uma cidade pioneira: Presidente Prudente.

Em sua dissertação de mestrado intitulada ‘Cidade e território do Oeste paulista’, Rafael Giácomo Pupim (2008) apresenta uma cronologia evolutiva da expansão das estradas de ferro construídas pela Companhia Sorocabana:

Em 1909 a Sorocabana finda o trecho até Itararé para ser interligada a E.F Paraná-Santa Catarina [...]. Em 1914 o tronco da Sorocabana em direção ao Oeste chegou a Salto Grande e Palmital. Em 1915 chegou a Assis. Em 1919, após ser comprada novamente pelo Governo do estado, a E.F Sorocabana chegou a Presidente Bernardes e a Presidente Prudente. Em 1921 chegou a Presidente Venceslau e em 1922 atingiu o rio Paraná em Presidente Epitácio (PUPIM, 2008, p. 55-56).

As terras localizadas no estado de São Paulo são, segundo Monbeig (1984) de propriedades particulares, ou seja, há donos, fazendeiros, responsáveis pelo o que se cultiva ou de faz com essas propriedades. No entanto, no início do século XX, o Brasil recebeu um número maior de imigrantes estrangeiros (DOMINGUES, 2003). Entre estes haviam aqueles

que não estavam interessados somente em serem colonos ou trabalhar nas lavouras, mas intentavam, também, adquirir terras (MARIANO, 2016).

**Figura 13- Imigração de estrangeiros para o Brasil.**

Imigração para o Brasil, por nacionalidade e períodos <sup>1</sup>										
Nacionalidade	Período									Total
	1884-1893	1894-1903	1904-1913	1914-1923	1924-1933	1934-1944	1945-1949	1950-1954	1955-1959	
Alemães	22 778	6 698	33 859	29 339	61 723	N/D	5 188	12 204	4 633	176 422
Espanhóis	113 116	102 142	224 672	94 779	52 405	N/D	4 092	53 357	38 819	683 382
Italianos	510 533	537 784	196 521	86 320	70 177	N/D	15 312	59 785	31 263	1 507 695
Japoneses	-	-	11 868	20 398	110 191	N/D	12	5 447	28 819	188 723
Portugueses	170 621	155 542	384 672	201 252	233 650	N/D	26 268	123 082	96 811	1 391 898
Sírios e Libaneses	96	7 124	45 803	20 400	20 400	N/D	N/A	N/A	N/A	189 727
Outros	66 524	42 820	109 222	51 493	164 586	N/D	29 552	84 851	47 599	596 647
<b>Total</b>	<b>979 572</b>	<b>852 11</b>	<b>1 006 617</b>	<b>503 981</b>	<b>713 132</b>	<b>N/D</b>	<b>92 412</b>	<b>338 726</b>	<b>247 944</b>	<b>4 734 494</b>

Fonte: BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). *Censo demográfico de 2000*.

É a partir de loteamentos de grandes propriedades rurais e da intensa ação das companhias de loteadores que o sertão paulista, especificamente o Oeste, vai se construindo. O resultado destes empreendimentos é a formação de vários municípios nesta longínqua região do estado. Nas palavras de Monbeig (1984),

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 aflúrem os primeiros pioneiros. O povoamento desencadear-se-ia com a circulação dos primeiros trens, coincidindo as datas, com poucos meses de diferença. (MONBEIG, 1984, p. 197).

A estrada de ferro ligando o interior à capital do estado, a crise do café em 1929, a imigração nas duas primeiras décadas do século XX, o loteamento de propriedades rurais e a intensa ação das companhias de vendas de terras imprimem particularidades ao processo de povoamento do oeste paulista. Entre estas, Mariano (2016) ressalta:

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. (MARIANO, 2016, p. 64).

Inúmeros motivos trouxeram os pioneiros para o sertão do estado de São Paulo, porém os já citados acima facilitaram, ou ao mínimo proporcionaram, que brasileiros ou estrangeiros chegassem ao distante oeste paulista.

### **2.2.2 A urbanização no oeste paulista**

Segundo Carvalho (2002), a urbanização brasileira que acontece a partir do final do século XIX pode ser dividida em três fases. A primeira, caracterizada pela divisão territorial de trabalho marcada pelo setor primário, fortemente concentrada nos estados de São Paulo, Rio de Janeiro e Minas Gerais. A segunda fase, ainda concentrada nestes mesmos estados, inicia em 1930 e passa por um processo de aceleração nas décadas de 1950 a 1970.

Para Carvalho (2002), são nestes 30 anos que o número populacional se eleva significativamente nas cidades brasileiras. Porém, o autor conclui que o grande ápice do processo de urbanização ocorre na década de 1970, a terceira fase, ocasionando grandes transformações nas décadas seguintes, particularmente em relação à emergência de um processo de crescimento urbano, com taxas de urbanização em 90 e 97% (CARVALHO, 2002. p. 46).

Para este estudo, a fase intermediária, ou seja, a segunda etapa do desenvolvimento urbano no Brasil, é a que contém particularidades que compõem o foco de trabalho desta pesquisa. Entre os anos de 1930 a 1970, a acelerada urbanização exigiu consideráveis intervenções, por parte das políticas públicas, nos campos social, político e educacional, assim como, também, problematizou as questões relativas à moradia e saúde, pontos consideravelmente tensos a logística urbanizacional.

A montagem de uma estrutura urbana/industrial exigiu não somente uma legislação social que adequasse as relações sociais à nova realidade, mas também exigiu a produção, por parte do Estado, de condições materiais de realização do capital e da reprodução da força de trabalho (CARVALHO, 2002, p. 46).

Além das capitais, que recebem maior número de migrantes, atraídos pelas novas possibilidades de trabalho, melhoria de vida, diferente e menos árdua que em regiões do nordeste, por exemplo, o deslocamento populacional também permitiu o crescimento das cidades no interior dos estados. Estas, ainda que em menor proporção,

vivenciaram, de forma mais lenta, as consequências dos ideais/reflexos da modernização que afluía no país.

Modernização<sup>39</sup>, neste momento, pode ser entendida não só como a tentativa de acompanhar a evolução das tendências e técnicas (industriais) do tempo, mas sim, também, como o surgimento de novos serviços e possibilidades de trabalhos diretamente relacionados a existência de núcleos urbanos que agregam grande contingente populacional.<sup>40</sup>

Entre os anos 30 e 50, a conjuntura social e econômica brasileira apresentam grandes mudanças direcionadas para a industrialização, fazendo com que a urbanização fosse subsidiária de três processos interdependentes: a industrialização; a mobilização da força de trabalho através da imigração interna e a implementação maciça de políticas públicas, especialmente voltadas ao trabalhador urbano, concentrado nas grandes cidades (CARVALHO, 2002, p. 47-48).

Segundo Cano (1983), o Estado de São Paulo foi o lugar onde a industrialização mostrou-se benéfica aos investidores. Sendo esse Estado caracterizado, inicialmente, pela produção do café e por outros rentáveis produtos agrícolas responsáveis pela manutenção da economia agroexportadora, a criação de indústrias teve a função de incrementar a já consolidada economia agropecuária novas plataformas e serviços que eram realizados em centros urbanos (CANO, 1983; SILVA, 1981).

Essa crescente criação de novas formas de trabalhos, mesclando as atividades primárias e urbanas industriais, estimulou a migração interna no país. Proporcionando não só o aumento populacional nas florescentes metrópoles como também a elevação da migração, conseqüentemente o aumento populacional, nas cidades médias do interior do estado (CARVALHO, 2002, p. 1991).

Tavares (2001) aponta que todo esse movimento migratório vivenciado a partir da primeira metade do século XX vai ganhando expressividade até alcançar o ápice nas décadas de 1950 a 1970. O pesquisador pontua que neste período há um fenômeno interessante:

---

<sup>39</sup> “É o ato ou efeito de modernizar [...] é tornar(-se) moderno, acompanhando a evolução e as tendências do mundo atual” (Houaiss e Villar, 2001, p. 1941).

<sup>40</sup> Exemplos: Padarias, barbearias, mercearias, vendas e mercados, mão de obra da construção civil, funerárias, hospitais, escolas.

No Estado de São Paulo temos o movimento campo-cidade, devido ao desenvolvimento industrial que se processava por esta ocasião, e o movimento rural-rural de população agrícola de São Paulo, dirigindo-se para as pequenas propriedades do norte do Paraná (TAVARES, 2001, p. 30).

Nos estudos de Tavares, que corroboram a tese defendida nesta pesquisa, o movimento intenso de migração interna, ocasionando o deslocamento populacional para os grandes centros urbanos, como a cidade de São Paulo, por exemplo, impulsionou, também, como reação, o inverso, ou seja, é possível perceber que a partir da década de 1950 houve expressivo êxodo, principalmente da população rural de São Paulo, para outras regiões, como por exemplo, norte do Paraná, Mato Grosso do Sul, ou ainda, cidades do Oeste Paulista que fazem fronteiras com os estados citados. (TAVARES, 2001; MOURA, 1980; GRAHAM; HOLANDA FILHO, 1973).

Historicamente, a criação e desenvolvimento dos municípios localizados a Oeste do estado de São Paulo estão diretamente relacionados à cultura do café e a instalação de estradas de ferro que possibilitaram não só o escoamento da produção agrícola como também a migração e imigração para essas regiões (ABREU, 1972; LOVE, 1982; MONBEIG, 1984).

Ratifica as informações acima citadas, os pesquisadores da Fundação SEADE Perillo e Aranha (1993) ao afirmarem que:

No Estado de São Paulo, verifica-se que o intenso crescimento populacional registrado há várias décadas reflete, especialmente, a acentuada concentração da população nas áreas urbanas. Esta característica tão marcante da dinâmica populacional paulista remonta à economia cafeeira, em que foram lançadas as bases para o desenvolvimento de uma série de atividades ligadas ao próprio processo de urbanização. (PERILLO; ARANHA, 2003, p. 138).

Presidente Prudente é um desses municípios que se desenvolveu mediante a bem-sucedida cultura do café acrescido do alargamento do fluxo populacional possibilitado pela construção da linha férrea Alta Sorocaba, como explica a professora Maria Flora Gonçalves:

Em síntese, o processo de urbanização originado em São Paulo pelo complexo cafeeiro adquiriu características particulares: uma rede urbana amplamente ramificada, articulada e hierarquizada, tendo no seu topo o comando da capital de São Paulo (estrategicamente situada no planalto entre o interior cafeeiro e o porto de Santos) e, nas suas pontas, pela extensão do seu sistema viário para além das fronteiras do Estado, a comunicação com os estados vizinhos e seus mercados, possibilitando que se estendesse a área de influência paulista para muito além das fronteiras do Estado de São Paulo. (GONÇALVES, 1994, p. 39).

Nas palavras de Abreu, “é dentro desse contexto de 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” (ABREU, 1972, p. 42).

Inserido no processo migratório, nos ideais e ideologias do pós-guerra, que formatam a macro e a micropolítica, acrescido das mudanças advindas do processo de industrialização do Brasil, a partir de 1950, é que este estudo pretendeu, via história oral, abordar as contribuições da educação escolar institucionalizada na propagação e consolidação da cultura, também institucionalizada, em face a realidade cultural regional/local.

### **2.3 Presidente Prudente, o maior núcleo urbano do oeste paulista<sup>41</sup>.**

#### **2.3.1 Antecedentes**

Nascido como Vila Goulart, hoje município de Presidente Prudente, foi fundada em 14 de setembro de 1917, dois anos antes da chegada da estrada de ferro Sorocabana em 1919. No entanto, segundo Leite (1972), a partir de meados do século XIX, essa região, localizada no extremo oeste do Estado de São Paulo, recebeu a intervenção dos primeiros posseiros que para ela dirigiram-se atraídos pelo “intento de mudar de vida pelas possibilidades ilimitadas de uma zona pioneira, rica de oportunidades, mas também pelas dificuldades que os acometiam em seus lugares de origem (SANTOS, 2005).

O sucesso de alguns e as artimanhas de outros para alcançar o direito de fixar e explorar as terras nos rincões paulistas atraíram aqueles que segundo Mariano (2016, p. 60) adotaram a “psicologia bandeirante”, isto é, conhecer e expandir os domínios sobre territórios ainda desconhecidos no estado, expulsar ou, até mesmo, exterminar populações indígenas<sup>42</sup>. Feitos estes que não há como se realizarem de forma harmônica ou pacífica. O inevitável atrito entre populações nativas e pioneiros posseiros ou grileiros foram cenário de lutas e mortes (COBRA, 1923).

A valorização do café associada a certeza de que as terras no extremo oeste paulista eram de excelente qualidade para o cultivo deste vantajoso produto de exportação, aumentou

---

<sup>41</sup> Cf. Secretaria de Planejamento e Desenvolvimento Regional. Unidade de Articulação com os Municípios. Planejamento Regional, 2013.

<sup>42</sup> A região de Presidente Prudente era habitada por índios caiuías, xavantes e caicangs, da nação Guarani (ABREU, 1972).

o interesse de fazendeiros e investidores nesta região. Contudo, alguns fatores atravancaram o processo de investimento e desenvolvimento desta região. Entre estes, o número significativo de grileiros que ofertavam suas terras sem as devidas garantias legais, como explica Santos (2005):

Os grileiros acorrem para o sertão do Paranapanema, não com o intuito de explorá-las, pois os meios de escoamento da produção para os grandes centros eram extremamente precários, mas sim para especular. Os títulos de propriedade falsificados se multiplicam, culminando, muitas vezes, em disputas entre vários grileiros para uma única área. Também se multiplicam as demandas judiciais, os confrontos diretos e os assassinatos. (SANTOS, 2005, p. 87-88).

Os conflitos e fraudes que envolviam a posse de terras intensificaram-se na virada do século chegando a gerar junto ao anseio de desenvolvimento econômico, receio nos investimentos pois a Alta Sorocabana era considerada uma região que “não tinha boa reputação”, pois, “[...] ninguém ignorava que os títulos de propriedade eram mais duvidosos ali do que em qualquer outra região” (MONBEIG, 1984, p. 203). Segundo Leite (1972),

Efetivamente, no primeiro quartel do século, o sistema de falsificação de “títulos de posse” por “grileiros”, ao lado das famigeradas “escrituras enfumaçadas”, envelhecidas maliciosamente na fumaça do fogão de lenha, apresentadas pelos “proprietários”, gerou clima de grande apreensão e incerteza ao colonizador, atrasando, sem dúvida, o estabelecimento da agricultura. A qualquer momento poderia aparecer o verdadeiro dono das terras e despejar o desavisado colono que aplicara suas parcas economias na compra de uns alqueires do inescrupuloso forjador de escrituras (LEITE, 1972, 57).

A partir de 1895, segundo Abreu (1972) é que novas leis de regulamentação de terras começam a facilitar a regularização das áreas conflituosas. Em 1990, o governo do estado de São Paulo, através de um decreto, considera como legítima, mediante a apresentação de documentos, a posse de áreas devolutas ocorridas entre os anos de 1878 e 1895 (SANTOS, 2005). Para o autor, houve com isso “uma verdadeira avalanche de escrituras forjadas ou falsificadas às pressas, transformando uma possível solução para décadas de pendências em nova fonte de intrincados litígios” (SANTOS, 2005, p.89).

Esse dinamismo peculiar que envolve a posse e a venda de terras no interior paulista vai se sustentar por quase todo o século XIX. Porém com a penetração da cultura do café no oeste, acrescida da instalação de ferrovias, assim como alguns incentivos oriundos do governo

do estado, farão com núcleos de povoadamentos se consolidem no extremo oeste do estado (ABREU, 1972).

Segundo Santos (2005), com o intuito de incrementar os negócios, houve, por parte de especuladores e loteadores, o fracionamento das terras em propriedades menores. Com isso, pessoas de pequenas e posses e, inclusive, imigrantes, atraídos por parcelamentos e prazos dilatados para pagar a posse das terras, tornam-se os principais compradores nesta região. Isso faz com que “ao lado do latifúndio cafeeiro, surge grande número de pequenas propriedades tocadas por colonos e suas famílias” (SANTOS, 2005, p. 89) na região que originará Presidente Prudente.

O fim da Primeira Guerra coincide, segundo Leite (1972), com o fim dessa primeira fase de ocupação do extremo oeste. Segundo o autor, embora essa primeira fase de ocupação seja de pequena expressão para a economia local, ela será fundamental para o estabelecimento das etapas seguintes.

### **2.3.2 A Fundação**

Por uma questão aparentemente padrão de colonização em terras sul-americanas, a fé institucionalizada na Igreja Católica acompanhou o imaginário religioso dos primeiros colonizadores e imigrantes (BITTAR, et al, 2007). A presença de uma representação simbólica dessa mesma fé pode ser notada na gênese de várias cidades brasileiras.

Em Presidente Prudente não foi diferente. Aos moldes das antigas cidades que confiavam sua proteção a uma entidade protetora (deuses, na antiguidade, ou santos, no caso do Brasil) Presidente Prudente foi entregue a um santo católico: São Sebastião.

Resende (2006) elucida tal prática relacionando-a às intempéries possíveis à vida e realidade dos pioneiros:

Sua função é evitar que a peste tomasse conta do povoado; proteger o povo da pequena vila que surgia, fechando a boca das feras, extinguindo a violência do fogo das queimadas, livrando-os da violência de invasores armados, de peixeiras e trabucos, e principalmente curar as moléstias que gramavam por sítios e fazendas (RESENDE, 2006).

D. Isabel Goulart, esposa do Coronel Francisco de Paula Goulart, ainda na cidade de Assis, estado de São Paulo, sabendo que viria com o marido assumir as terras em mata virgem

que este recebeu de seu pai como herança, a fazenda Pirapó-Santo Anastácio<sup>43</sup>, no Oeste do Estado de São Paulo, pede ao marido que não se esqueça de construir uma igrejinha.

Na praça central da recém Vila Goulart erigiu-se a capela, onde hoje é a Praça 9 de Julho. Ali foi introduzida a imagem do Santo São Sebastião que logo teria que peregrinar para o outro lado pois para D. Izabel “a igreja não poderia ficar naquele lugar. Sua frente deveria localizar-se numa avenida e na praça principal da cidade” (RESENDE 2006). Isso feito, a praça da igreja, onde hoje é a Catedral de São Sebastião tornou-se a praça principal da cidade.

Estabelecido em suas terras, o Cel. Goulart encarregou-se, já em 1918, de demarcar as primeiras vias (FAIRBANKS, 1967). Para tanto teve de empenhar-se a desmatar uma espessa floresta virgem, onde, ali, construiu um casebre que serviu de sede das vendas de lotes. Seu grande objetivo era o de povoar essa região.

Mediante a minha previsão ou resolução, trarei eu mesmo de esboçar o Núcleo como imaginei, o qual se compôs de vinte e cinco quarteirões de 88 por 88 metros, limitados por quatro Avenidas de vinte e seis metros e quarenta centímetros de largura. E cada quarteirão compondo-se de oito datas de 44 por 44 metros cada uma. O total da área do Núcleo ou Quadra, como eu denominei, era de vinte e cinco quarteirões, como ficou dito (GOULART, 1967. p. 23).

Como consequência, pois haviam especulações seguras de que uma nova estação ferroviária seria construída adentrando o oeste do estado, coadunando à Estação da Sorocabana, erigida em 19 de janeiro de 1919, agregaram os pioneiros investidores, interessados na plantação de café, trabalhadores rurais, agentes de negócios e outros mais, todos atraídos por possibilidades de sucesso nas novas terras interioranas (POSSAS, 2001).

Entre esses personagens destaca-se o Coronel José Soares Marcondes, peça fundamental para o entendimento da gênese de Presidente Prudente. Natural do estado do Rio de Janeiro, o Cel. Marcondes, no ano de 1919, empreendedor e entusiasta, cria uma Companhia de Colonização, Industria e Comercio cuja finalidade era vender lotes urbanos e rurais àqueles que ousadamente queriam investir tanto na lavoura de café, quanto nas atividades relacionadas ao mundo citadino ali emergente (ABREU, 1972).

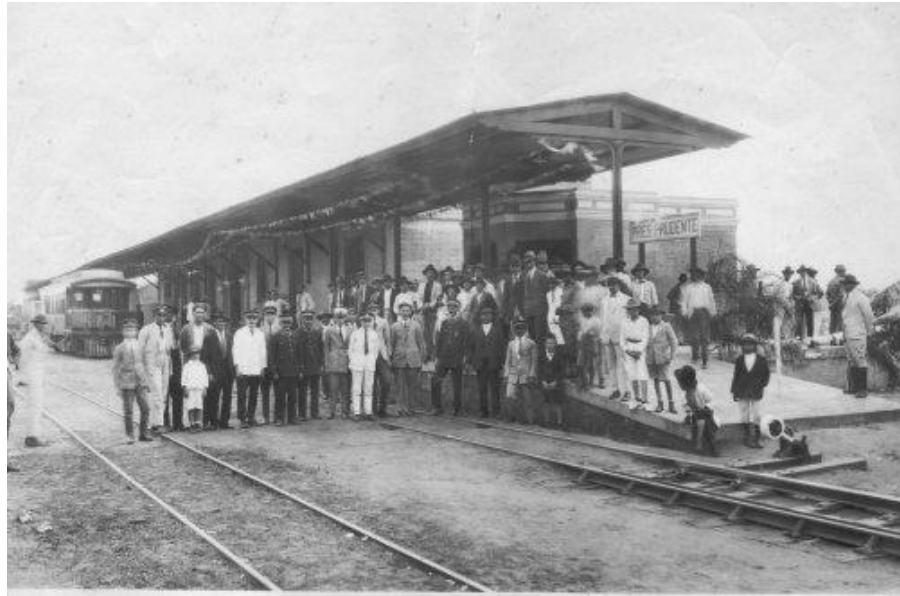
Ele mesmo adquire lotes, do outro lado da linha férrea, fazendo emergir mais uma Vila na ainda infante cidade: a Vila Marcondes.

---

<sup>43</sup> Seus limites atingiam, ao norte, o divisor das águas Aguapeí-Peixe; ao sul, o rio Paranapanema; à leste, os municípios de Campos Novos e Conceição de Monte Alegre e à oeste, o rio Paraná. LEITE, 1972, p. 120)

Com a criação da Vila Goulart, uma estação ferroviária, mais a presença da Vila Marcondes, Presidente Prudente foi tomando feições de uma cidade.

**Figura 14 - A segunda estação de trem de Presidente Prudente**



Fonte: Imagem do acervo digital do Museu Municipal Antonio Sandoval de Pres. Prudente.

Situada a extremo oeste do Estado de São Paulo, Presidente Prudente conta com uma população em torno de 220 mil habitantes. Seu desenvolvimento está associado a sua posição geográfica que propiciou com que a cidade tornasse um ponto de passagem para aqueles que se dirigem para o Paraná e Mato Grosso, e ponto de chegada para aqueles que se dirigiam para o Oeste Paulista (SOUZA, 2006). Mediante estas possibilidades que se concretizavam gradativamente, Presidente Prudente foi tornando-se ponto fornecedor e receptor de mercadorias e produtos que vinham da capital, São Paulo, sentido Paraná, Mato Grosso ou que saíam destas regiões com sentido a capital paulista. Atualmente a cidade é polo comercial e prestador de serviços, o que lhe rendeu a consideração de “Capital do Oeste Paulista”.

Figura 15 – Alta Sorocabana e Município de Presidente Prudente



Fonte: <http://www.prudentetem.com.br/presidente-prudente/historia/#tzt-k-carousel-270>.

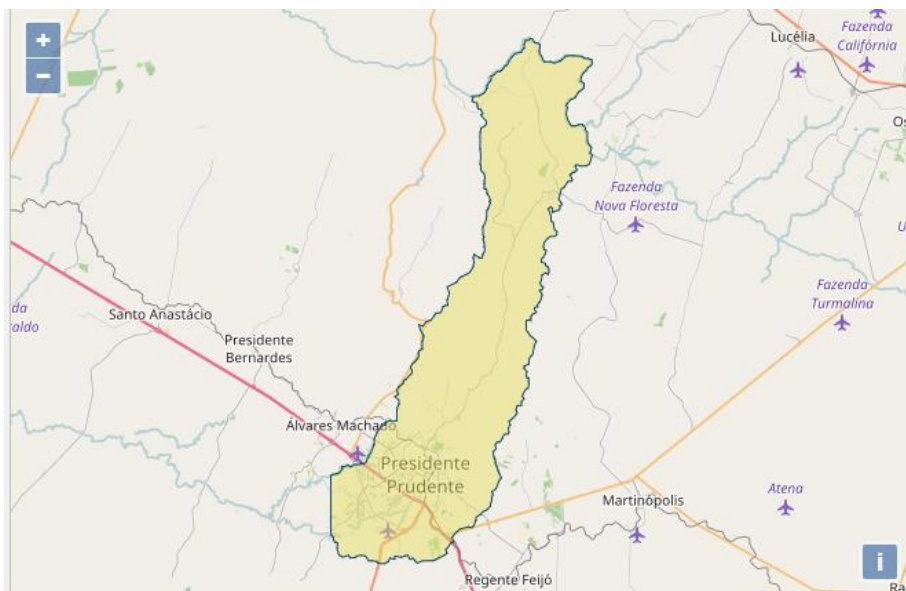
Em uma análise sobre o processo de colonização da Alta Sorocabana, Diógenes S. Abreu destaca as diferenças pessoais entre seus dois maiores pioneiros, evidenciando distinções que se uniram de uma forma eficaz para a construção de Presidente Prudente:

A colonização Goulart e a colonização Marcondes, responsáveis pelos dois núcleos originários da cidade de Presidente Prudente processaram-se por intermédio de dois tipos de empreendimento: o primeiro, individual, pessoal, sem planificação, sem capital senão a própria terra herdada de uma época em que tudo era desconhecido e se faziam grandes as posses, dependendo dos esforços e da boa vontade de um homem; era a continuação do espírito de pioneirismo do tempo de José Teodoro de Souza. O segundo, de caráter empresarial, com maior suporte financeiro, ao invés da atitude passiva de esperar compradores, investia com estudada propaganda para a realização dos negócios. Representava a segunda etapa do pioneirismo, a fase da especulação capitalista, das grandes companhias de colonização. Embora de caráter empresarial, a colonização Marcondes não fugiu, porém, ao estilo pessoal do seu principal orientador, aventureiro e visionário. Ambas foram marcadas pelas personalidades de seus proprietários: Goulart, cabloco retraído, cauteloso, desconfiado; Marcondes, cabloco também, mas polido pela vivência nas cidades, extrovertido e ambicioso. Ambos aproveitaram a maré dos negócios que a marcha do café pelos espigões proporcionava (ABREU, 1972, p.80).

**Figura 16 Coronel Marcondes****Figura 17 Coronel Goulart**

Fonte: <http://www.prudentetem.com.br/presidente-prudente/historia/>

Assim, com a realização de loteamentos das terras de um herdeiro e o fugaz interesse de um investidor Presidente Prudente se emergia. Em novembro de 1921, através da Lei nº 1798 (PREFEITURA, 2011) a cidade torna-se oficialmente município do estado de São Paulo.

**Figura 18 – O Município de Presidente Prudente.**

Fonte: <http://cod.ibge.gov.br/L7M>

Originalmente o município teve sua vocação econômica atrelada ao desenvolvimento agrícola e pecuário, e, embora o café tenha sido o grande impulsionador da economia interiorana, entre a passagem do século XIX para o século XX, em Presidente Prudente as culturas do algodão, do amendoim, da mamona, entre outras eram os que mais se destacavam (SILVA; COSTA, 2003). Agrega a tudo isso um potencial comercial e urbanístico.

Em sua narrativa, a professora Mariangela Marcondes, nascida no município em 1936, descreve assim a cidade: “Naquela época, vivia da agricultura. Era o café, o algodão e depois o boi, né, que prevaleceu muito. [...] e o comércio. Sempre teve muito comercio aqui. Não sei... já era centro de região. O comercio daqui sempre foi melhor do que das cidades vizinhas” (MARCONDES, 2015).

Contudo, é possível inferir que, diferentemente de outros municípios do interior do estado de São Paulo, que receberam as ferrovias com o intuito de possibilitar o escoamento da produção cafeeira, interligando o interior ao Porto de Santos, em Presidente Prudente a ferrovia, inaugurada em 1919, foi principalmente utilizada por negociantes e compradores de terras, o que teve como consequência o favorecimento da “penetração de novos investidores e trabalhadores, os loteamentos, a ocupação e o aproveitamento das terras” (SILVA; COSTA, 2013). Para esses autores:

A ferrovia permitiu também, o abastecimento da rede de manufaturas inclusive importadas. Sem a ferrovia, não haveria o interesse de tantos compradores, colonos em busca de fortunas, aventureiros de toda espécie. Foi um fator marcante no progresso da região. E no caso particular de Presidente Prudente, foi fundamental para o seu desenvolvimento (SILVA E COSTA, 2013, p.2).

Assentindo o conceito de que “toda imagem é histórica” (MAUAD, 2008. p. 36), e que representam elos entre a história e a memória (KOSSOY, 2005) apresento uma reflexão sobre as duas fotografias a seguir:

**Figura 19 Primeira Capela de 1918**



Fonte: <https://memoriaisorocabano.wordpress.com/2013/03/17/raizes-prudentinas>

**Figura 20 Inauguração da Igreja Matriz 1930**



Fonte: <https://memorialsorocabano.wordpress.com/2013/03/17/raizes-prudentinas>

Ambas as imagens (Figura 19 e 20), compõem o acervo elaborado pelo professor e escritor Benjamin Resende, autor de uma trilogia denominada “Raízes Prudentinas” (RESENDE, 1992;2006;2012). Os livros do autor apresentam, via memória do autor, fatos e curiosidades sobre a cidade, sua população e desenvolvimento. Segundo Resende (2006), o padre José Maria Martinez Sarrion chega à cidade de Presidente Prudente em 24 de maio de 1925 e encontra apenas uma capelinha de madeira na Praça Nove de Julho, onde atualmente esta localizada a fonte luminosa. “Imediatamente [Pe. Sarrion] deu início à construção de uma capela maior, hoje o atual salão paroquial, sede da Congregação Mariana. Não satisfeito, exigiu de si a construção de uma igreja, que fosse representativa da cidade que mais crescia na Alta Sorocabana” (RESENDE, 2006, p. 203).

A reflexão que proponho está relacionada aos pressupostos apresentados acima que versam sobre as particularidades que o povoamento e a urbanização do extremo oeste paulista, especificamente, o município de Presidente Prudente. Embora a cronologia que data as imagens não pertença ao recorte desta pesquisa, é possível considerar que entre 1918 e 1930, apenas 12 anos, as mudanças estruturais, arquitetônicas, populacional e urbana aconteciam em Presidente Prudente de forma acelerada.

Santos (2005) alude que a região de Presidente Prudente, a partir de 1930, inaugura uma nova fase que, mesmo sem abandonar a estrutura latifundiária que a caracteriza ou os fundamentos das relações sociais compadrecas prevalecentes até então, realiza importantes mudanças em sua vida econômica e administrativa, promove o afastamento dos coronéis

Goulart e Marcondes da vida política mais atuante, abrindo espaço a uma nova geração de mandatários.

Os grupos urbanos, representados (...) pela burguesia comercial e industrial e pelo proletariado, não tinham participação política significativa e passaram a fazer oposição ao governo de base tradicional. Delegados e juízes, por exemplo, passaram a contrapor-se aos coronéis, pois já não necessitavam de acordos e de trocas de favores para permanecerem em seus cargos. (SILVA, 2000, p. 48)

Silva e Costa (2013), escrevendo sobre o processo de urbanização em Presidente Prudente, relata:

A expansão territorial, apesar da falta de organização, é intensa na década de 30, se mantendo até a década de 40 e início da década de 50. No entanto a industrialização da cidade é mais escassa do que no período anterior. Além das grandes indústrias de grãos, a cidade era constituída exclusivamente por pequenas oficinas e fabricas domésticas (SILVA & COSTA, 2013, p. 3).

No livro intitulado *A Alta Sorocabana e o espaço polarizado de Presidente Prudente*, José Ferrari Leite (1972), aponta as diferenças entre Presidente Prudente e outras cidades da região. Afirma que na década de 1960, hospitais, médicos prestando serviços, escolas primárias e de segundo ciclos, curso normal, comércio atacadista e varejista, estradas asfaltadas, entre outras melhorias, eram expressivamente mais perceptíveis no município comparado a outras cidades próximas, como por exemplo, Paraguaçu Paulista, Presidente Epitácio, Presidente Venceslau, Rancharia e Santo Anastácio (LEITE, 1972).

O crescimento da população urbana, a criação de novos municípios nas regiões<sup>44</sup> vizinhas, a expansão das estradas foram, gradativamente, reconfigurando a fotografia do oeste paulista. Essas mudanças provocaram alterações nas dimensões da cidade e do município como um todo nas décadas seguintes. Entre essas modificações destaca-se o fator urbano ocupando maiores investimentos e dedicação, deixando em segundo plano as atividades agrícolas tradicionais na região.

Sobre a expansão territorial do município e as condições políticas da cidade, Spósito (1990), criticando a ampliação desplanejada, afirma que:

---

<sup>44</sup> Cf. Leite (1972) e Spósito (2002).

[...] até o início dos anos sessenta, a informalidade na organização fundiária do território urbano, característica do coronelismo e do populismo típicos do oeste do estado de São Paulo, construiu e transformou a cidade num conjunto de loteamentos e de lotes irregulares (do ponto de vista legal), arruamentos com descontinuidade e dimensões tais que prejudicavam a circulação e apresentavam a ocupação heterogênea (em termos funcionais) por toda a área da cidade (SPÓSITO, 1990, p. 50).

Continua o autor:

[...] a cidade se apresenta como unidade de contrários: em uniformidade social, o espaço urbano é construído de maneira caótica, camuflando as diferenças sociais (acentuadamente no que concerne a oposição entre proprietários e não proprietários de solo) que são visíveis à primeira observação mais atenta (SPÓSITO, 1990, p. 50).

Diferenças sociais percebidas também na narrativa da professora Ruth Campos. Seu pai, Domingos de Campos, foi professor leigo, alfabetizador, em Presidente Prudente, entre os anos 1930 e 1940. Lecionou vinculado à Escola Preliminar do Centro Proletário Beneficente Instrutivo de Presidente Prudente. Ao ser indagada sobre como era essa escola e quem eram os alunos de seu pai, Dona Ruth respondeu:

Não era colégio, [referindo-se a escola Preliminar do Centro Proletário Beneficente Instrutivo de Presidente Prudente] era uma salinha. Iriam ali os mais pobrezinhos, filho de... Papai dava aula de alfabetização pra filhos de carroceiros, pintores. Tinha muito analfabetismo, né! Então, iam aquelas crianças que não iriam no Arruda Mello, porque que faltava vagas nas escolas, ficavam ali... foram com meu pai (SANTOS, 2012).

A professora normalista Dona Lourdes, também descreve os desafios oriundos de um processo inicial de desenvolvimento urbanísticos que os moradores da cidade tinham que enfrentar. Sua narrativa trás alguns problemas sobre as vias, ruas e avenidas de Presidente Prudente em 1959, ano em que ela removeu seu cargo, saindo da escola rural para o grupo escolar João Franco de Godoy, na cidade:

Quando eu vim morar na rua 7 de setembro, em 1959, vim porque eu me casei, em 59. Me removi, casei e pronto. Eram dois lances ali a Washington Luís, a avenida. Quando chovia formava uma catarata. O Tênis<sup>45</sup>, era clube de campo. Então o motorista de taxi, quando chovia, e coincidia com as festas no clube, eles (os motoristas): “ò pra casa!”. Porque não tinha condição de entrar com o carro ali. Tanto é que o pessoal vinha em casa e dizia “você não quer nada da cidade?” (risos,).

[...] Ali, pra subir na rua Francisco Morato, no Navio, tinha uma valeta do lado, em que a Juraci e a Marina Bastos, que até já faleceu, vinham de charrete do centro. E a charrete deixava elas lá em baixo. E o medo que caísse naquele buracão, era uma valeta do lado de lá (PERES, 2015).

A legalização de loteamentos, aumento do funcionalismo público, políticos com discursos modernistas e populistas são algumas das modificações que os anos de 1960 e 1970 trouxeram como exigências ao município de Presidente Prudente (SPÓSITO, 1990). Segundo o autor, essas mudanças ocorreram em virtude do crescimento populacional tanto na cidade quanto na região do oeste estado. Tais vicissitudes são provocadas, também, pela diversificação maior nos estabelecimentos industriais e no desenvolvimento de atividades terciárias<sup>46</sup>. Destarte, evidenciavam o desvinculamento das atividades agrícolas regionais.

Nos dias atuais, Presidente Prudente é sede da 10ª Região Administrativa do estado de São Paulo, composta por 54 municípios. Baseando-se em dados do Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (Pnud) com os levantados pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) e Fundação João Pinheiro, Presidente Prudente ocupa 13º lugar no ranqueamento das cidades que oferecem a melhor qualidade de vida à população.

### 2.3.3 A Política

Weffort (1980), aponta que a partir de 1930<sup>47</sup> há um rompimento, por parte do novo governo, com as oligarquias de fazendeiros. A nova fase da política brasileira se atenta mais

<sup>45</sup> Tênis Clube de Presidente Prudente, um clube de lazer, esporte, entretenimento. Fundado em 1934 em Presidente Prudente está ativo até os dias atuais. Possui hoje, 2016, 82 anos de existência.

<sup>46</sup> São aqueles que não se produzem bens materiais senão que brindam serviços. Dentro destas atividades encontra-se o comércio, os transportes, as comunicações e os serviços educativos, sanitários e públicos, entre outros.

<sup>47</sup> Segundo Pereira (1999) e Souza (2012), a Revolução de 1930 foi o movimento armado, liderado pelos estados de Minas Gerais, Paraíba e Rio Grande do Sul, que culminou com o golpe de Estado, o Golpe de 1930, que depôs o presidente da república Washington Luís em 24 de outubro de 1930, impediu a posse do presidente eleito Júlio Prestes e pôs fim à República Velha. Após a quebra da Bolsa de Nova Iorque ocorrida em outubro de 1929, inicia-se uma crise econômica de escala mundial, no caso do Brasil afetando diretamente a exportação de

aos interesses urbanos que rurais. Isso se dá, pois, o novo governo visava se estruturar dentro dos ideais das populações urbanas afastando-se, assim, dos interesses dos grupos agrários produtores de café.

Na prática, segundo Abreu (1972) e Leal (1975), houve poucas alterações na política interna pois,

Embora tenha ocorrido uma efetiva melhoria da prática administrativa, a Revolução não teve, porém, o dom de alterar totalmente as práticas políticas tradicionais. Melhor dizendo, o comportamento político dos homens públicos viciados pelas ambições, pelos desmandos, pela infidelidade e pelas incoerências continuou o mesmo. (ABREU, 1972, p. 245-246).

Com o crescimento e desenvolvimento dos núcleos urbanos, o presidente Getúlio Vargas sente a pressão desses novos expoentes econômicos (WEFFORT, 1980), pois, estes demonstravam-se claramente “uma nova fonte de sustentação do poder” (SANTOS, 2005, p. 108).

Em Presidente Prudente, a década de 1930 também inaugura uma fase de importantes mudanças que envolvem questões administrativas e econômicas. Embora sem abandonar a tradição estrutural da política latifundiária, estas responsáveis pela criação do município, a vida política na cidade passa a receber intervenções de uma nova geração de mandatários emergidos nos/e pelos núcleos urbanos. Segundo Silva (2000, p.48), “delegados e juizes, por exemplo, passaram a contrapor-se aos coronéis, pois já não necessitavam de acordos e de trocas de favores para permanecerem em seus cargos” (SILVA, 2000, p. 48).

Uma das alterações implantadas pelo governo brasileiro, pós Revolução de 1930, foi a extinção das câmaras municipais em todo o país, através do Decreto Federal nº 19 398 de 10 de novembro de 1930 (ABREU, 1972). A partir de então, como uma forma de minimizar a força do poder tradicional (os coronéis) local/regional, o governo estadual passa a ter a prerrogativa da nomeação dos prefeitos. Essa prática perdurará na região do extremo oeste paulista, por quase duas décadas.

---

café. Em 1929, lideranças da oligarquia paulistana romperam a aliança com os mineiros, conhecida como *política do café-com-leite*, e indicaram o paulista Júlio Prestes como candidato à presidência da República. Em reação, o Governador de Minas Gerais, Antônio Carlos Ribeiro de Andrada apoiou a candidatura oposicionista do gaúcho Getúlio Vargas. Em 1 de março de 1930, foram realizadas as eleições para presidente da República que deram a vitória ao candidato governista, que era o governador do estado de São Paulo, Júlio Prestes. Porém, ele não tomou posse, em virtude do golpe de estado desencadeado a 3 de outubro de 1930, e foi exilado. Getúlio Vargas assumiu a chefia do “*Governo Provisório*” em 3 de novembro de 1930, data que marca o fim da Primeira República no Brasil.

Embora detentores de terras e posses financeiras, a figura dos coronéis não atendia às necessidades e aspirações, principalmente junto as instancias estaduais, da nova ordem urbana que se estabelecia. Contudo, sua influência sobre os assuntos e decisões políticas não deixarão de ser notadas na “nova política”, pois, segundo Santos (2005) os novos governantes políticos são “afilhados dos coronéis a quem deviam favores. Assim, o populismo instala-se na região, tendo como seus maiores expoentes, no período que vai de 1930 a 1973, Domingos Leonardo Cerávolo e Antonio Sandoval Neto” (SANTOS, 2005, p. 110).

O primeiro, Dr. Cerávolo, fez uma carreira sólida na política de Presidente Prudente e do Estado de São Paulo, chegando a ser eleito por duas vezes deputado estadual. Embora nascido no Estado de São Paulo, na cidade de Mococa, em 03 de setembro de 1889, Domingos Leonardo Cerávolo foi criado no estado de Minas Gerais. Jovem foi estudar medicina na Faculdade Nacional de Medicina do Rio de Janeiro, onde concluiu seus estudos.

**Figura 21 – Domingos Leonardo Cerávolo**



Fonte: <http://www.prudente100anos.com.br/galeriaprefeitos>

Sua vinda para Presidente Prudente data de 1927 e, no ano seguinte já é eleito vereador da cidade para o mandato de 1929 a 1930. A sua proximidade com os coronéis, segundo Santos (2005), contribui significativamente para a consolidação da carreira política do médico/tabelião<sup>48</sup>.

<sup>48</sup> Segundo o *site* comemorativo ao centenário de Presidente Prudente, [www.prudente100anos.com.br/galeriaprefeitos](http://www.prudente100anos.com.br/galeriaprefeitos), além de médico o Dr. Cerávolo foi titular do 3º cartório de anotas e anexos em Presidente Prudente.

Neste município, Cerávolo foi vereador de 1936-1937 e 1948-1951; prefeito de Presidente Prudente no período de 1938 a 1947, nomeado pelo interventor no Estado e deputado estadual nos períodos 1959-1962 e 1967-1971.

Segundo Abreu,

Presidente Prudente encontrou em Cerávolo o representante, o intermediário entre a Cidade e o Estado. [...] Satisfazia aos grandes proprietários rurais, porque era capaz de intermediar conservadoramente, entre as classes médias, o Estado e um incipiente proletariado. Para os trabalhadores rurais [...], era o elemento afável como pessoa e competente como profissional que os atendia paternalisticamente, substituindo os coronéis (ABREU, 1982, p.90).

Para o autor supracitado, Cerávolo foi hábil nas relações que envolviam os interesses de Presidente Prudente e do Estado de São Paulo. Sua aptidão, acrescida de práticas clientelistas<sup>49</sup>, marca dos governos interioranos, trouxeram benefícios para ambos: a cidade e o Estado.

Cerávolo exerceu, nas diversas etapas de sua carreira, o papel de intermediário entre Presidente Prudente e o Estado, pendendo sempre para o último, contendo o clamor popular, canalizando-o para reivindicações ordeiras, podando os ardores desenfreados. Pelos melhoramentos conseguidos nas suas administrações, passou como benemérito e político de prestígio, mas é preciso revelar a outra face da sua atuação, emasculadora do amadurecimento popular (ABREU, 1982, p.90).

Em outra obra, Abreu (1972) ressalta os feitos do político Dr. Cerávolo. Todos estes relacionados ao desenvolvimento, estrutura e urbanização do município de Presidente Prudente. Para o autor, são essas realizações, conquistas pelas artimanhas do médico/tabelião e homem da política, que crivam a cidade de Presidente Prudente como maior núcleo urbano da Alta Sorocabana.

De uma forma ou de outra, a nova ordem atingiu Presidente Prudente. A cidade experimentou novas oportunidades de desenvolvimento. Teve sua vida administrativa alterada para melhor. A década de 30 foi o tempo em que Presidente Prudente abandonou de vez o aspecto de “povoado de bôca de sertão” (...) mercê, em parte, dos melhoramentos públicos realizados pelas administrações municipais e pelo Governo Estadual (ABREU, 1972, P. 245).

---

<sup>49</sup> O clientelismo era um subsistema de relação política, com uma pessoa recebendo de outra a proteção em troca do apoio político. O clientelismo nada tem em comum com o coronelismo, nem se reedita relação análoga àquela entre suserano e vassalo do Sistema Feudal. O coronelismo foi definido como um compromisso entre o poder central e as aristocracias estaduais para garantir governabilidade de 1898 a 1930 (LEAL, 2012).

A influência política do deputado Cerávolo estende-se até 1971, já ultrapassando um ano do recorte temporal desta pesquisa, data término do seu segundo mandato como deputado estadual. Para autores como Abreu (1972; 1982) e Santos (2005), grande parte do seu prestígio político se deu graças à sua adaptação no jogo político da época, valendo-se da proximidade com os coronéis, o afilhadismo, seguindo do clientelismo e, por fim, do empreguismo, pois, em seus mandatos, Cerávolo acomodou centenas de pessoas na administração federal, estadual e municipal, sempre adotando uma postura política paternalista e assistencialista ao longo de sua carreira como homem público.

Outro expoente da política prudentina foi o latifundiário Antonio Sandoval Neto. Tido como sucessor de Cerávolo, Sandoval participou da política no município de 1947 a 1973. Nestes períodos foi prefeito de Presidente Prudente por três vezes e vereador nos anos de 1952 a 1955.

**Figura 22 Antonio Sandoval Neto**



Fonte: [http://ao.correia.zip.net/arch2007-04-01\\_2007-04-30.html](http://ao.correia.zip.net/arch2007-04-01_2007-04-30.html)

Nascido em Ituverava, São Paulo, em 31 de março de 1907, filho e neto de proprietários de terras, Sandoval chega em 1926 em Presidente Prudente. Segundo Abreu (1982) e Reis (2009), o prefeito adotou em sua vida pública a imagem de um populista. Nos escritos de Santos (2005, p. 113) “perdoava dívidas de pequenos comerciantes junto à

prefeitura, não costumava recusar favores solicitados por amigos e pessoas influentes, relacionava-se bem com a população e tinha a confiança das classes mais abastadas”.

Segundo Reis,

Sua penetração entre as camadas pobres, mercê de uma imagem paternalista longamente cultivada, era perceptível. Dono de uma capacidade quase mítica de comprar votos na boca da uma, mantendo durante a campanha a expectativa de uma farta distribuição de mantimentos nas vilas pobres para decidir a eleição na última hora (REIS, 2009).

Se em um primeiro momento Sandoval foi criticado, no seu segundo mandato, 1956 a 1959, por diminuir o ritmo de melhorias do município, por destinar as finanças à quitação de dívidas, posteriormente o prefeito conseguiu resgatar o apoio popular. Com apoio do governo do Estado, Sandoval alocou importantes recursos para a cidade de Presidente Prudente. Foi no seu governo que houve, em 1959, a implantação do Instituto Municipal de Ensino Superior de Presidente Prudente que, posteriormente, em 1976, transformou-se na Unesp<sup>50</sup>. Sucedeu-se também a pavimentação da Raposo Tavares<sup>51</sup>, escolas, repartições públicas de esfera federal, indústrias e frigoríficos.

De 1950 a 1970, Presidente Prudente, através de seus governantes, presenciava marcas expressivas de seu desenvolvimento econômico. Com uma população de 105, 705 mil habitantes em 1970 (IBGE, 2010) o município ganhou visibilidade no cenário político estadual. Nos escritos de Dundes (1998),

[...] a cidade não se industrializou de fato, mas a partir da década de 60, observou-se um intenso avanço da urbanização no município e um retrocesso de suas atividades agrícola e industrial. Foi justamente neste contexto que emergiu e se disseminou um discurso desenvolvimentista industrial, que colocou a industrialização como a única alternativa para promover o desenvolvimento econômico e social da cidade. (DUNDES, 1998, p. 12).

Benjamin Resende, em sua trilogia memorialista (1992; 2006; 2012) descreve algumas das “modernidades” encontradas na cidade nos anos de 1960 entre elas: além da via férrea que passou a interligar o Pontal do Paranapanema<sup>52</sup> á capital do estado, São Paulo, a circulação de

<sup>50</sup> Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, atual Universidade Estadual Paulista-UNESP.

<sup>51</sup> “Trecho Presidente Prudente” – Assis (SANTOS, 2005, p. 113).

<sup>52</sup> É localizada no extremo oeste do estado de São Paulo, na região sudeste do Brasil, em uma posição estratégica considerando tanto sua proximidade com os estados de Mato Grosso do Sul e Paraná quanto o advento do Mercosul. Sua população total é de 583.703 habitantes, sendo 89,74% desse total concentrada em áreas

empresas rodoviárias como Empresa de Transportes Andorinha S/A (criada em 1948) e Aviação Motta (criada em 1967), esta última exclusivamente com itinerário que interligava o estado de São Paulo ao Mato Grosso do Sul. . Fábrica de massas Liane (fundada em 1967), exportadora de alimentos; ainda do mesmo grupo há também Lojas de Material de Cosntrução, Ferramentas; frigoríficos, cortumes, fábricas de calçados (VIEIRA, 2012)<sup>53</sup>. Somam-se ao já citado uma vida cultural e social nas praças, bares, cinemas, institutos de ensino edificados durante este decênio.

## 2.4 A educação escolar em Presidente Prudente

Embora distante da capital, o município de Presidente Prudente, oeste paulista, viveu, salve as devidas proporções, os efeitos das transformações provocadas por inúmeros embates nos campos políticos, econômicos e educacionais.

Neste subtítulo, priorizo a reflexão voltada para a história da educação e das instituições escolares de Presidente Prudente. Sendo que muitos aspectos relevantes da macro-história (política-economia) foram abordadas nos tópicos anteriores. No GPECUMA, acreditamos que os estudos que resgatam a história da educação e das instituições de ensino contribuem para a preservação da memória educacional além de propiciar condições para refletir sobre a mesma temática no tempo presente. Corroboram com essa forma de pensar Castanho (2002), Ferreira e Amado (1996) quando reconhecem a fertilidade e dinamismo desta área de pesquisa, no Brasil, a partir da década de 1970.

Embora o recorte temporal deste estudo data as duas primeiras décadas do pós-guerra (1950-1970), estas não estão isentas das ocorrências, lutas sociais, leis que a antecedem. É exatamente ao contrário.

No campo educacional, várias reformas, resoluções e leis, assim como a tentativa de institucionalizar a educação no estado, não só são sentidas, mas também vividas nas regiões interioranas do país. Entre essas reformas, aponto a Reforma Educacional Francisco Campos, de 1931, caracterizada pela criação de vários decretos que efetivaram a legislação

---

urbanas, segundo o Censo do ano de 2010 do IBGE. SIT - Sistema de Informações Territoriais (Ministério de Desenvolvimento Agrário do Brasil). Disponível em: <http://sit.mda.gov.br/download.php?ac=obterDadosBas&m=3528700>. Acesso em 20/03 de 2017.

<sup>53</sup> VIEIRA, D. Recanto Geográfico. Disponível em: <http://recantogeografico.blogspot.com.br/2012/07/introdução-presidente-prudente-e-uma.html>. Acesso em 20 mar. 2017.

educacional. Esta reforma estruturou e centralizou para a administração federal os cursos superiores, o ensino secundário comercial, deixando assim o ensino primário ou elementar e o ensino normal sob a tutela dos estados (ROMANELLI, 2002).

No estado de São Paulo em 1931 e 1932, o governo ficou em mãos do interventor federal o general Manuel Rabelo Mendes, nomeado por Getúlio Vargas como parte do governo provisório (ABREU, A. A.; BELOCH, I.; LATTMAN-WELTMAN, F.; LAMARÃO S. T. N. (2001), que foi sucedido, ainda em 1932, pelo também interventor federal, o advogado Pedro Manuel Toledo. Em Presidente Prudente no ano de 1932 foi criada a 1ª Delegacia Regional de Ensino, ficando subordinada a ela as escolas do ensino primário dos municípios de Palmital, Platina, Campos Novos do Paranapanema, Cândido Mota, Assis, Maracá, Paraguaçu Paulista, Conceição do Monte Alegre, Quatá, Presidente Prudente, Santo Anastácio e Presidente Venceslau.

Ainda com Vargas no governo federal, instaurou-se o Estado Novo<sup>54</sup>, caracterizado pela centralização do poder, nacionalismo, anticomunismo e pelo autoritarismo do presidente. Este período, conhecido como Era Vargas, data de 1937 a 1945. Segundo o próprio presidente, seu objetivo era “reajustar o organismo político às necessidades econômicas do país” (VARGAS, 1941).

Como explicita Ribeiro (1999), “entre 1937 e 1945 instaurou-se o Estado Novo, sendo criadas as Leis Orgânicas de Ensino, emitidas através de Decreto-Lei, sendo de fato decretadas entre 1942 e 1946 (p.17)”, e conclui: “Os debates educacionais foram abafados, novo reordenamento jurídico foi instituído. Um novo caminho, agora traçado pelo Estado ditatorial, passou a redirecionar o debate sobre a pedagogia e política educacional” (RIBEIRO apud GUIRALDELLI JUNIOR, 1994, p. 47).

Uma das reformas educacionais de impacto que aconteceu no governo Vargas foi a conhecida Reforma Capanema. Comandado pelo ministro da educação e saúde Gustavo Capanema. Essa reforma, de 1942, foi marcada pela articulação junto aos ideários nacionalistas de Getúlio Vargas e seu projeto político ideológico, implantado sob a ditadura conhecida como “Estado Novo”.

Segundo Menezes (2001), de todas as áreas do plano educacional, a educação secundária seria aquela em que o ministério Capanema deixaria sua marca mais profunda e

---

<sup>54</sup> "Estado Novo" era o nome que António de Oliveira Salazar dera ao regime político instaurado, em Portugal, em 1933, e que só iria se encerrar em 1974.

duradoura. Para os autores do livro *Tempos de Capanema*, Schhwartzman; Bomeny; Costa (2001), o sistema educacional proposto pelo ministro correspondia à divisão econômico-social do trabalho. Assim, a educação deveria servir ao desenvolvimento de habilidades e mentalidades de acordo com os diversos papéis atribuídos às diferentes classes ou categorias sociais. Teríamos, assim, a educação superior, a educação secundária, a educação primária, a educação profissional e a educação feminina; uma educação destinada à elite da elite, outra educação para a elite urbana, uma outra para os jovens que comporiam o grande “exército de trabalhadores necessários à utilização da riqueza potencial da nação” e outra ainda para as mulheres. A educação deveria estar, antes de tudo, a serviço da nação, “realidade moral, política e econômica” a ser constituída.

Entre as alterações ocorridas nos anos que marcam o recorte desta pesquisa, entre elas Lei da Reforma Universitária (5.540/68), está a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 4.024/61. Embora dando maior autonomia aos estados para organizarem seus sistemas educacionais, esta LDB não alterou a estrutura do ensino secundário que continuou dividido em: quatro séries para o ensino primário; quatro séries para o curso ginásial e três séries para o curso colegial. Para Saviani (1997, p. 76) “a Lei nº 4.024/61 era uma lei inócua, tal qual é a Lei nº 9394/96 atualmente em vigor, mas, vale lembrar também que antes disso, não havia no Brasil uma lei específica para a educação”.

É mediante este cenário rico em fatos e histórias que cabe perguntar: e no oeste paulista, em Presidente Prudente, como estão se constituindo as escolas e a educação escolar?

#### **2.4.1 As escolas**

Sendo o município de Presidente Prudente um importante pólo regional, onde se centralizava, administrativamente, atividades agropecuárias e industriais, não tardou para que o mesmo se tornasse, também, uma referência no ensino, pois, “cidades mais antigas, já melhor estruturadas, passaram a ser subordinadas à Diretoria Regional de Ensino de Presidente Prudente” (FERRI, et al, 2016, p. 39), e inspecionadas por funcionários federais.

Este subtítulo foi criado com o intento de demonstrar a fertilidade do município tanto nas questões econômicas quanto também nos aspectos que envolvem a educação institucionalizada. É possível perceber através deste texto as relações entre política e educação

escolar, assim como visualizar<sup>55</sup> as escolas que aparecem descritas nas narrativas obtidas durante a entrevista com os professoras/es narradores deste estudo.

Para tanto, utilizo de fotografias antigas, em sua maioria extraídas de *blogs* e *sites* memorialistas da internet por consentir com a historiadora Vavy Pacheco Borges quando afirma que: “[...] a história não é o passado, mas um olhar dirigido ao passado: a partir do que esse objeto ficou representado, o historiador elabora sua própria representação. A história se faz com documentos e fontes, com ideias e imaginação” (BORGES, 2007, p. 45-46).

Sobre as fontes iconográficas e a utilização da fotografia em estudos históricos, Ciavatta (2008) escreve:

Testemunho visual das aparências, como informação e como fonte de recordação e emoção, a imagem fotográfica associa-se à memória e introduz uma nova dimensão no conhecimento histórico, tradicionalmente obtido por meio da linguagem oral e, principalmente, da linguagem escrita (CIAVATTA, 2008, p. 41).

Como já citado anteriormente, desde 1920, com a nomenclatura de “Escolas Reunidas”, instaurou-se, por intermédio do Cel. Goulart, um dos fundadores do município, classes de ensino primário: duas femininas e duas masculinas. Para Souza (1998),

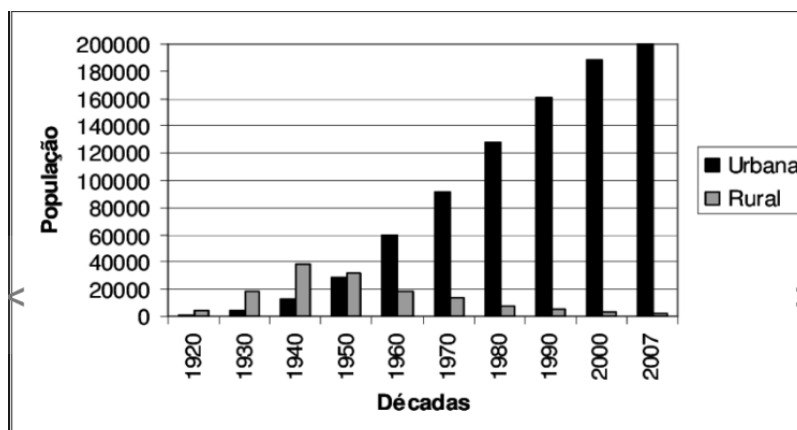
A prática de reunião de escolas em um mesmo edifício continuou a ser adotada, criando um outro tipo de escola primária denominada escolas reunidas. Embora reunidas, as escolas funcionavam independentes entre si, como isoladas. Mantendo diferenças salariais e uma organização mais simplificada que os grupos escolares, tais escolas foram um expediente econômico utilizado pelo governo, uma forma de protelar a criação do grupo escolar na localidade (SOUZA, 1998, p. 50).

O aumento da população na cidade, conforme a imagem abaixo, foi o principal motivo que levou ao coronel fundador a preocupar-se com a educação em Presidente Prudente. Em suas palavras: “Tal foi o aumento da população, que já cogitei das escolas, digo, da criação de escola para as crianças” (GOULART, 1967, p.26).

---

<sup>55</sup> Para Burke (1997, p.11), “lança-se mão, cada vez mais, de uma gama mais abrangente de evidências, na qual as imagens têm o seu lugar ao lado dos textos literários e testemunhos orais”.

**Figura 23 – Crescimento populacional de Presidente Prudente (1920 a 2000).**



Fonte: BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). *Censo demográfico de 2000*.

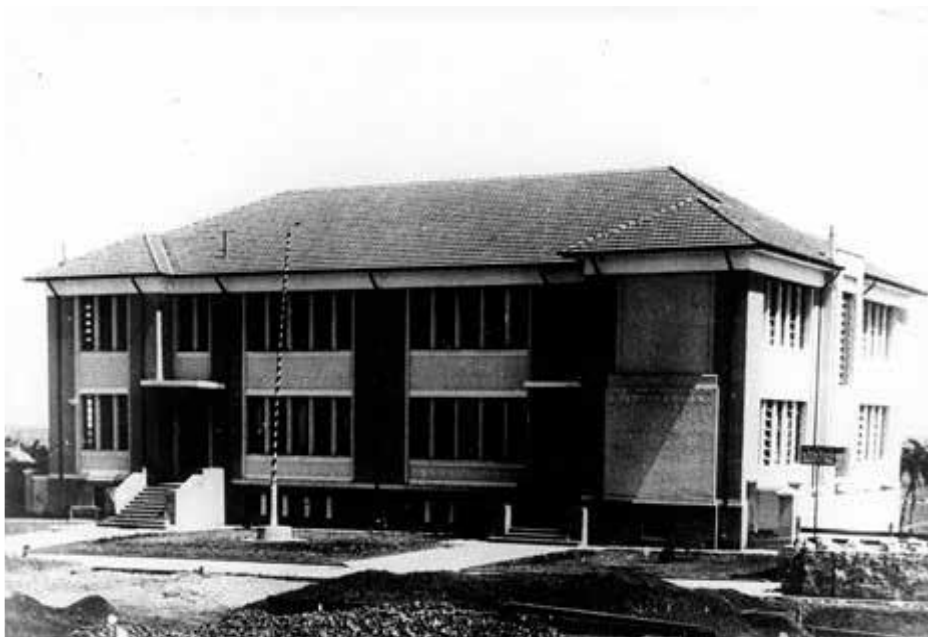
Mariano (2013), afirma, ratificando os dados acima, que no ano seguinte,

[...] 1923, além dos trabalhadores de outras regiões do Estado que se instalavam em Presidente Prudente, um grande número de famílias de imigrantes na sua maioria espanhóis, japoneses, portugueses e italianos, começou a chegar à cidade (MARIANO, 2013, p. 47).

Em 22 de janeiro de 1925 as Escolas Reunidas são convertidas no 1º Grupo Escolar de Presidente Prudente. A criação do Grupo Escolar em Presidente Prudente é vista como um marco para o desenvolvimento da cidade (RIBEIRO, 1999; MARIANO, 2013; FERRI et al, 2016), pois a alta taxa de migração e imigração para o oeste do estado trazia consigo crianças com idade escolar que necessitavam da instituição de ensino.

O crescente número de alunos possibilitou, posteriormente, a construção de mais duas classes de aula, chegando no mesmo ano, 1925, a conter quatro classes masculinas, três femininas e uma mista.

### Imagem 24 - Prédio do primeiro Grupo Escolar recém-inaugurado



Fonte: Arquivo Municipal de Presidente Prudente. Disponível em: [www.PortalPrudentino.com.br](http://www.PortalPrudentino.com.br).

Na década de 1950, o Primeiro Grupo Escolar de Presidente Prudente, através do Decreto nº 19540 de 5 de junho de 1950, passou a ser denominado Grupo Escolar Professor Adolpho Arruda Mello. A escolha do nome foi uma homenagem prestada ao professor Adolpho Arruda Mello, falecido no ano anterior (RIBEIRO, 1999).

Entre os anos de 1960 e 1970, o Grupo Escolar Arruda Mello, como é conhecido, também passou a ofertar o ensino médio, diurno e noturno, tornou-se o primeiro ginásio estadual em Presidente Prudente a oferecer o ensino no período noturno. Nestas mesmas décadas o Grupo Escolar também ofertou para a sociedade prudentina cursos profissionalizantes.

Embora nenhum dos narradores tenha lecionado nesta escola, sua importância cultural para a sociedade de Presidente Prudente é inquestionável. Contudo, também cabe menção o fato que esta instituição de ensino está em atividade ainda, porém desde de 2011, não mais como colégio estadual de ensino primário e médio, mas sim como Escola Técnica (ETC)<sup>56</sup>.

---

<sup>56</sup> “O prédio da Escola Estadual Professor Adolpho Arruda Mello será sede da nova Escola Técnica (Etec) de Presidente Prudente em 2011. A transferência da área para o Centro Paula Souza já foi publicada no Diário Oficial do Estado (DOE) semana passada. A dirigente regional de ensino, Naíde Videira Braga, disse ao *Portal* que “ainda este ano as aulas ocorrerão normalmente na escola, mas em 2011 o colégio será extinto e os alunos e professores transferidos”. Disponível em : [www.PortalPrudentino.com.br](http://www.PortalPrudentino.com.br). Acesso em 26 de outubro de 2016.

Fundada em 1930, o Ginásio São Paulo, foi uma instituição que nasceu com o intuito de ampliar os cursos oferecidos pelo Primeiro Grupo Escolar da cidade. Oriundo através da iniciativa privada, o Colégio São Paulo tem como fundador o professor Boulanger Uchôa.

**Figura 25 - Colégio São Paulo**



Fonte: <https://memorialsorocabano.wordpress.com/2011/10/12/colegios/#jp-carousel-170>

Segundo Ribeiro (1999) esse colégio foi:

[...] considerado, pela imprensa da época, o mais completo educandário da Alta Sorocabana possuía cursos diurnos e noturnos – Ginásial, Básico e Técnico – Comercial, Admissão e Primário. Tinha desde sua gênese, como objetivo, proporcionar aos seus alunos uma completa educação (RIBEIRO, 1999, p. 48).

Nesse colégio estudou a professora Ruth Campos. Dona Ruth, iniciou seus estudos ginasiais no Colégio São Paulo. Em sua narrativa ela relata que, embora não tenha sido alfabetizada em uma escola que não tinha como competir com as instituições estaduais, seu ingresso no Colégio São Paulo lhe causou orgulho de si: “Aí entrei no Ginásio São Paulo, no décimo [*lugar*]... fiquei muito feliz, por que quem tinha estudado no Arruda Mello, estudado em outras escolas, é ... eu não fiquei na rabeira, não fiquei lá no rabo do foguete não, fiquei lá no começo (SANTOS, 2012).

Cabe menção nesta tese o Colégio Beneditino Cristo Rei, inaugurado na cidade de Presidente Prudente no dia 5 de abril de 1937, segundo notícia o jornal local *A Voz do Povo*:

Realizou-se nesta Cidade a 5 do corrente mês, a inauguração desse conceituado e conhecido Instituto de ensino, que é o Colégio Christo Rei da respeitável Congregação Beneditina, que tantos benefícios tem proporcionado ao estado de São Paulo, e quiçá ao Brasil inteiro. (A VOZ DO POVO, 10 de abril de 1937).

**Figura 26- Colégio Cristo Rei**



Fonte: [http://camarapрудente.sp.gov.br/historia/hist\\_oeste/cidades/pprudente/ensino.html](http://camarapрудente.sp.gov.br/historia/hist_oeste/cidades/pprudente/ensino.html)

Para Ribeiro (1999), há na fundação deste colégio, um viés ideológico característico da década de 1930:

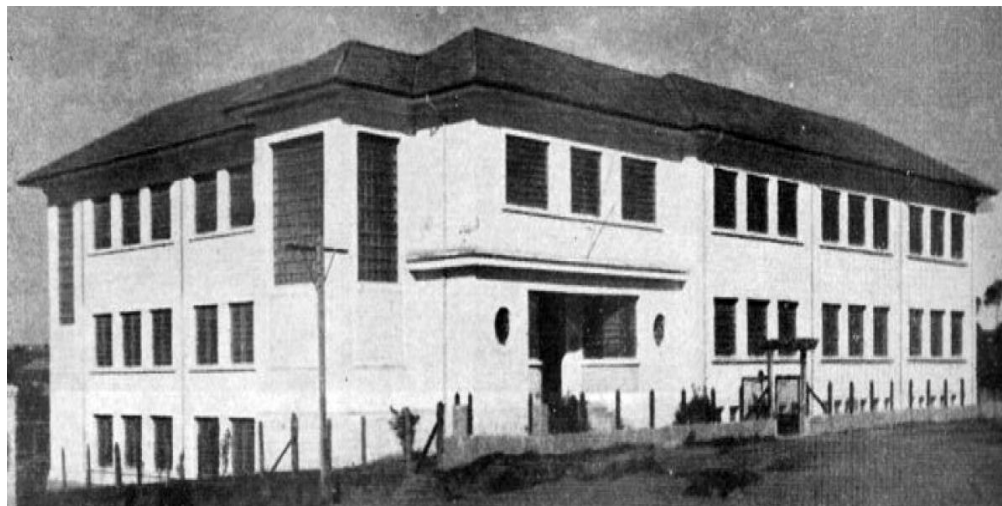
Vale ressaltar, porém, que esta luta ideológica não foi apenas de caráter religioso, mas teve um misto de aspectos políticos e econômicos. Como resultado dessa luta, o ensino religioso foi incluído nas Constituições de 1934 e 1937, em caráter facultativo, como forma de conciliação das partes envolvidas (RIBEIRO, 1999. p. 62).

Neste colégio, com uma visão muito crítica sobre a qualidade do ensino oferecido na época, estudou Mariangela, professora narradora neste trabalho. Em suas palavras:

Saí do colégio Beneditino, Cristo Rei, porque achávamos as freiras eram bem atrasadas, diga-se de passagem. [...] Ficava ali, onde fica os correios hoje. Ali que eu estudei. E de lá eu fui pra São Paulo. Tinha 9 anos. Fui estudar no Des Oiseaux, em São Paulo. Hoje nem tem mais *Des Oiseaux* e ainda... era uma escola belíssima na Caio Prado. Está lá vazia, não sei por que destruíram aquele prédio maravilhoso que tinha ali e virou um estacionamento, que até hoje, pelo menos, até a última vez que eu fui a São Paulo, ultima vez que eu passei por ali, ainda estava estacionamento. [...] a diferença das beneditinas pras francesas era uma coisa... (sinais de reprovação) (MARCONDES, 2015).

Outra memorável instituição de ensino da cidade de Presidente Prudente é o Instituto de Educação Fernando Costa, conhecido na cidade como I.E.

**Figura 27 – Instituto de Educação Fernando Costa**



Fonte: <https://memorialsorocabano.wordpress.com/2011/10/12/colégios/#jp-carousel-173>

Nascido como Ginásio Estadual em 1941, o I.E já havia sido proclamado pela imprensa local alguns anos antes:

O Ginásio é um fato. Vimos aqui confirmar a notícia que demos em primeira mão no último numero desta folha, sobre a criação do Ginásio Oficial, nesta cidade. Hoje podemos considerar esse grande melhoramento, como uma realidade objetiva dentro das fronteiras desta cidade, pois estamos informados com absoluta segurança, que o projeto criando o Ginásio em apreço, será aprovado pelo Congresso Estadual antes do fim do corrente mês (A VOZ DO POVO, 1937).

Porém, como explica Ribeiro (1999),

[...] em novembro de 1937, o presidente Getúlio Vargas desfechou um golpe de estado, modificando assim totalmente os rumos da política brasileira. Com isso, o projeto que criava o Ginásio do Estado em Presidente Prudente não pode ser votado, sendo isso esquecido e engavetado (RIBEIRO, 1999, p. 92).

Para a autora, com o golpe e o autoritarismo do Estado Novo de Vargas, o ensino secundário foi relegado a segundo plano e, conseqüentemente, a criação do Ginásio em Presidente Prudente foi adiada.

Com o fluxo migratório para o interior do estado de São Paulo entre as décadas de 1930 e 1940, a criação do ensino ginasial era mais do que uma necessidade para a cidade. Seria também a aprovação da importância do município para o desenvolvimento da região pois, segundo Abreu (1982) “as escolas daquela natureza não chegavam a vinte. Muitas cidades mais antigas e mais ricas do que Presidente Prudente não possuíam Ginásio do Estado” (ABREU, 1982, p. 139).

Em uma mescla de vontade política, por parte do prefeito Domingos Leonardo Cerávolo (ABREU, 1982) e participação direta da população, através de doações (LITHOLDO, 1983), no dia 15 de setembro de 1940 foi lançada a pedra fundamental do prédio escolar tão desejado pelos prudentinos da época. Nessa solene cerimônia estiveram presentes Ademar Pereira de Barros, interventor federal e Romano Barretos, secretário da educação (RIBEIRO, 1999). No ano seguinte, 1941, com uma parte do prédio já concluída, o Ginásio foi inaugurado.

Em 1946, a Lei Orgânica do Ensino Normal estimulou a criação de Institutos do ensino no estado de São Paulo. A expansão dos IEs do estado de São Paulo ocorreu por meio da transformação, em institutos de educação, de “Escolas Normais”, “Colégios Estaduais e Escolas Normais” ou, ainda, “Ginásios Estaduais e escolas Normais”. Os últimos IEs criados no estado de São Paulo datam de 1967 e todos eles deixaram de sê-lo por determinação da Lei CFE nº 5.692/71 (FERRI; SCHMIDT; BARROS, et al, 2016).

Com a transição ocorrida em 1953, pela Lei nº 2. 337, o Ginásio Estadual e Escola Normal tornou-se Instituto de Educação Fernando Costa de Presidente Prudente e, passou, assim, a centralizar quase toda a vida educacional e cultural da cidade e região, transformando-se numa das maiores instituições educacionais do estado, com número expressivo de alunos (FERRI; SCHMIDT; BARROS, et al, 2016).

Entre as décadas de 1950 a 1960, o Instituto de Educação Fernando Costa ofereceu os seguintes cursos: Primário, Ginasial, Colégio Clássico e Científico, Curso Normal, Curso de Aperfeiçoamento, Especialização em Pré-Primário e Administradores Escolares. Para Barros (2016, p.70), “era quase uma universidade, com muitos cursos e um grande número de alunos”.

Com essa gama de possibilidades de trabalhos relacionados à educação, o IE formou ou recebeu, vindos de outras partes do estado, mais da metade dos narradores deste estudo: Ruth Campos, formanda da primeira turma da Escola Normal Estadual Fernando Costa; Dione Fregonese, normalista formada em 1954; Helena Faria de Barros, fez o ginásio e depois voltou como professora formadora de professores no IE em 1955; Florisbela Capovila, professora de educação física do IE em 1963; Mariangela Marcondes, normalista e, depois, professora de artes do IE a partir de 1966.

A Escola Estadual de Primeiro Grau, “Dr. João Franco de Godoy”, pertencia ao Grupo Escolar Rural do Bairro Jardim Paulista. Foi criada no Decreto de 30/05/1950, publicado no D.O. de 01/06/1950, com instalação a 13/06/50 pelo Sr. Márcio Junqueira Silva, Inspetor Escolar, do 1º Distrito da Delegacia Regional de Ensino de Presidente Prudente.

Iniciou suas atividades com quatro classes. Funcionou em prédio municipal durante 15 anos e, em 1965 foi construído o prédio próprio efetivando a transferência neste mesmo ano.

**Figura 28 – Grupo Escolar Dr. João Franco de Godoy**



Fonte: <https://memorialsorocabano.wordpress.com/2011/10/12/colegios/>

Por Lei nº 6.700, publicada em 06/10/1962, recebeu o nome de GESC Dr. João Franco de Godoy. No mesmo prédio, a partir de 1968, funcionou o Segundo Ginásio Estadual de Presidente Prudente, com vinte e quatro classes e o GESC Dr. João Franco de Godoy, com 36 classes. É conhecida regionalmente pelo nome de *Navio* devido ao formato de sua construção. Edificado sob linhas bem delineadas que remetem a uma embarcação marítima, o

GESC Dr. João Franco de Godoy é um exemplo do estilo arquitetônico denominado “Brutalismo Paulista” comum a alguns edifícios construídos a partir da década de 1950 <sup>57</sup>.

Exercendo atividades distintas, temos como narradores que citam essa escola: Maria de Lourdes Pires Peres, normalista sorocabana que iniciou sua docência no Navio em 1959; Eustásio de Oliveira Ferras, normalista que se enveredou pela administração escolar. Professor Eustásio chegou como diretor no Grupo Escolar, ainda considerado uma escola rural, em 1967.

A penúltima escola é a Escola Estadual Comendador Tannel Abbud. Em 2 de fevereiro de 1960, a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo designou Marta Maria Santana Costa para instalar e dirigir a nova escola criada.

### **Figura 29- Escola Estadual Comendador Tannel Abbud**



Fonte: <https://memorialsorocabano.wordpress.com/2011/10/12/colegios/#jp-carousel-171>

---

<sup>57</sup> “TENDÊNCIA BRUTALISTA NA ARQUITETURA BRASILEIRA: No Brasil a tendência brutalista comparece a partir de início dos anos 1950 em obras no Rio de Janeiro e São Paulo, ganhando certo destaque na obra de uma nova geração de talentosos arquitetos paulistas que despontava naquela década. O início da tendência brutalista no Brasil é concomitantemente, e não posterior, ao concurso e construção de Brasília, embora ganhe mais notoriedade e se consolide nos anos 1960 quando passa a repercutir nacionalmente. Nem naquele momento nem depois a arquitetura brutalista paulista torna-se hegemônica, seja em São Paulo ou no Brasil, tendo sempre convivido simultaneamente com outras tendências e propostas, baseadas em outras orientações” (ZEIN, s/d.. Arquitetura Paulista Brutalista (1953-1973). Disponível em <http://www.arquiteturabrutalista.com.br/index1port-conceitos.htm>. Acesso em 21 jan. 2017.

As atividades pedagógicas iniciaram-se em 15 de março de 1960. O nome dado a escola foi em homenagem ao libanês radicado em Presidente Prudente, Comendador Tannel Abbud. Político e homem de muita influência nesta cidade, Tannel Abbud era atuante em vários seguimentos na cidade de Presidente Prudente, atrativa na época para pessoas empreendedoras.

Nesta instituição de ensino lecionaram duas de nossas narradoras: Ivone Fregonesi, 1957; Dione Fregonese que foi professora normalista, diretora da escola e, depois, professora de Ciências Naturais a partir da década de 1970.

A última escola que aparece nas narrativas dos colaboradores desta tese não se localiza na cidade de Presidente Prudente, mas sim no município de Martinópolis, que também, segundo Ferri (et al, 2016) pertencia a Delegacia de Ensino de Presidente Prudente. A escola chama-se Escola Estadual Coronel João Gomes Martins.

**Figura 30 - Escola Estadual Coronel João Gomes Martins**



Fonte: [http://camarapresidente.sp.gov.br/historia/hist\\_oeste/cidades/martinopolis/ensino](http://camarapresidente.sp.gov.br/historia/hist_oeste/cidades/martinopolis/ensino)

Instalado em 25 de abril de 1950 sob a denominação de Ginásio Estadual de Martinópolis, São Paulo, funcionava inicialmente no mesmo prédio do Grupo Escolar de Martinópolis, à Rua Paraíba, número 431 (atual Rua Carolina de Freitas Martins). No dia 25 de janeiro de 1961 passou a funcionar no novo prédio situado na antiga Avenida Rio de Janeiro, 980 (hoje Avenida Padre João Schneider) sob a denominação de Escola Normal e Ginásio Estadual de Martinópolis. De acordo com a lei nº 6.175, de 14 de julho de 1961, a

instituição passou a denominar-se Colégio Estadual Escola Normal "Coronel João Gomes Martins", em homenagem ao fundador do município. Aos 04 dias do mês de março de 1963 foi instalado o Curso Científico. O curso noturno só teve início no ano seguinte, visando atender alunos que trabalhavam durante o dia, oferecendo a terceira e quarta séries.

Nesta instituição escolar localizada no município de Martinópolis, lecionou a professora Ivone Fregonesi que chegou à cidade em 1956.

São essas as instituições de ensino que são mencionadas pelos narradores durante as entrevistas que subsidiam este trabalho de pesquisa. Quem são essas/es narradores? Quando e onde realizam sua formação? Como são recebidos pelas instituições educacionais do município? Qual a participação na construção da cultura nesta região? Essas são algumas questões que serão abordadas nos capítulos seguintes.

### CAPÍTULO 3 VOZES QUE EDUCARAM

Alguns aspectos já pontuados no corpo desta tese devem ser retomados neste momento com o intuito de ratificar o tipo de investigação que orienta este estudo, firmando-o e confirmando-o dentro das perspectivas epistemológica e metodológica adotadas.

O conceito de História Cultural (HUNT, 1992; BURKE, 2011) que, a partir de meados do século XX, estendeu os estudos históricos às questões que a antiga historiografia não abarcava, como por exemplo, as características de diversidades regionais, “a infância, a morte, a loucura, o clima, os odores, a sujeira, os gestos, o corpo” (BURKE, 2011, p. 11) tornaram-se relevantes tópicos que, se conhecidos e analisados, ampliam a compreensão das “mentalidades”, ou seja, alteram a percepção sobre o que era considerado imutável, natural, e que é agora encarado como uma “construção cultural”, sujeita a variações tanto no tempo quanto no espaço. Tal concepção faz com que as narrativas dominantes antes do século XX, tenham que competir com ou serem articuladas a outras narrativas que dão conta de múltiplos contextos mais amplos – mundiais – ou mais específicos e peculiares – regionais e locais, conforme comenta Burke (2011).

Assim, os estudos históricos culturais agregam outros temas, outras ciências e interpretações que contribuem de forma significativa para o conhecimento e a compreensão das práticas culturais (GEERTZ, 1978), do cotidiano (CERTEAU, 1990) e das representações (CHARTIER, 2002) que são peculiares a uma sociedade, a uma época, a uma região, e que foram ignoradas pelo paradigma historiográfico tradicional (BURKE, 2011).

É nesta perspectiva que direciono este estudo trazendo como linha mestra entre seus objetivos a elaboração de uma interpretação e análise que articule o trabalho de professores e a cultura escolar desenvolvida no extremo oeste do estado de São Paulo entre 1950 e 1970. Para tanto, outro conceito se apresenta como elemento articulador da pesquisa: a memória.

Os estudos que buscam elaborar uma compreensão analítica sobre a memória encontram subsídios teóricos e técnicos na História Oral. Entendida como uma construção social (HALBWACHS, 2006; POLLAK, 1992; RIOUX, 1998), a memória torna-se terreno fértil para a nova historiografia, transformando-se em objeto de estudo destinado àquelas e aqueles pesquisadores que se propõem a compreender a construção da identidade dos sujeitos e a sua relação com o meio social e cultural no qual estão inseridos.

Para tanto, a História Oral como método (THOMPSON, 1992; QUEIROZ, 1987; DELGADO, 2010; ALBERTI, 2005) propõe a utilização de entrevistas como uma das formas de coletar relatos sobre as vivências passadas, pois estas, as entrevistas, permitirão que a relação sujeito/sociedade se estreite, seja perceptível no sentido de que “a memória individual se mescla com a presença da memória social”(PESAVENTO, 2012, p. 95), e com este trabalho de rememoração (BOSI, 1994)<sup>58</sup>, que une o registros das memórias narradas, acrescidos dos procedimentos que orientam essa prática (procedimentos estes que são prerrogativas do pesquisador), as narrativas tornam-se fontes para os estudos históricos.

De posse destas fontes históricas, as narrativas, já gravadas, transcritas, devolvidas e revisadas pelo pesquisador em conjunto com os professores narradores, conforme indicado por Müller (2015), é que passo a desenvolver este capítulo terceiro denominado “Vozes que educaram”.

Unidas às demais fontes existentes (documentos, periódicos, fotos, imagens, etc), as “vozes” dos professores narradores aparecerão de forma mais destacada para atender a um dos propósitos deste trabalho é evitar que o tempo apague características e fatos que remetem a identidade local (BOSI, 2003), ou seja, esta tese pode ser também entendida como um esforço de preservação da história sociocultural, especificamente tendo como foco a memória educacional de professoras e professores que atuaram em instituições de ensino no município de Presidente Prudente.

Lembro aqui que o objetivo desta pesquisa tem sido o de registrar as histórias dessas/es professoras/es em exercício de suas funções escolares e elaborar análise sobre a cultura escolar e suas particularidades, assim como demonstrar as influências deste tipo específico de cultura para toda a coletividade em seu tempo e espaço. Uma das particularidades que constituem este contexto de formação do pensamento pedagógico no oeste paulista, também constatada em âmbito nacional, é a presença das mulheres e do feminino nas escolas como profissionais professoras. As mulheres se fazem e fizeram presentes em sala de aula historicamente, contudo, dificilmente neste período de tempo focado ocuparam posições de gestão, de poder institucional como discutimos a seguir.

---

<sup>58</sup> Conforme Bosi (1994, p. 95), “Lembrar não é reviver, mas refazer, reconstruir com imagens e ideias de hoje, as experiências do passado. A memória não é sonho, é trabalho”.

### 3.1. O feminino no tempo: transformações na profissão professor

Resultado de uma luta que perpassa os séculos XIX e XX e que continua como bandeira a ser defendida na atualidade, a valorização do trabalho feminino, ou seja, a inserção da mulher no mundo de trabalho, tem sido não só uma realidade, comparado aos séculos anteriores, como também, e ainda, parte de uma pauta de reivindicações mais ampla do conjunto dos trabalhadores brasileiros.

Questões que envolvem equiparação de salários, condições dignas de trabalho, preconceitos etnicorraciais e culturais, discriminação por gênero (CATANI; et al, 1997) são ainda problemas que fazem parte não do *dia-a-dia* da mulher contemporânea, mas do *minuto-a-minuto* da população feminina, conforme demonstra a imprensa brasileira<sup>59</sup>. Abordar a reivindicação de direitos das mulheres e de dignidade feminina, frente à problemática que envolve a sua inserção no mercado de trabalho como profissionais professoras, tornou-se, ao meu ver, indispensável a todas as áreas de trabalho/pesquisa que alcancem visibilidade social. Isto porque estamos longe do ideal de igualdade neste país.

Nesta tese há uma particularidade que é latente quando o tema é mulher e mercado de trabalho. Das oito entrevistas realizadas, que compõem o grupo de narrativas que dão suporte para a elaboração dessa pesquisa, sete delas são de mulheres professoras e, somente uma foi produzida por um homem que atuou como professor apenas por cinco anos. Este fato nos obriga a contemplar uma linha investigativa a ser contemplada por este estudo que sintetizamos nas seguintes indagações: por que, quando o assunto é magistério, ensino, profissão docente, há a predominância da mulher nesta área? Sempre foi assim ou essa constatação faz parte da história recente da educação, considerando-se o final do século XIX, o século XX, e este início de século XXI?

Refletir sobre a presença do feminino na educação no período citado tem gerado, como resultado, uma série de dissertações e teses, isso porque o tema se apresenta como complexo, pertinente e necessário para se compreender algumas das conquistas das mulheres e também as transformações que vem ocorrendo no campo da educação brasileira.

---

<sup>59</sup> O jornal *O Estado de São Paulo*, em março de 2016, publicava reportagem intitulada “Brasil tem 1 denúncia de violência contra a mulher a cada 7 minutos” abordando diferentes aspectos do desrespeito aos direitos das mulheres brasileiras. No período de conclusão desta tese o cenário continuava marcado por situações cotidianas de violência contra as mulheres, ênfase que pode ser dada ao número de professoras agredidas no ambiente escolar por alunos e familiares de alunos. Cf. *O Estado de São Paulo*, 07 de março de 2016. Disponível em: [www.brasil.estadao.com.br](http://www.brasil.estadao.com.br). Acesso em 10 ago. 2017.

Historicamente, no Brasil Imperial, período em que o otimismo burguês encontra-se aliado ao empenho da Corte portuguesa aqui estabelecida (PRADO JR, 1994), motivado por uma tímida urbanização e desenvolvimento do capitalismo (MARIANO, 2016), algumas alterações a favor da educação e da mulher começam, embora muito lenta e timidamente, a serem sentidas. Segundo Ribeiro (2007):

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).

Fato é que os ideais liberais, seguidos do anseio da burguesia brasileira de inclusão do país na “modernidade”, não poderiam ser alcançados privilegiando somente um gênero. Como escreve Mariano (2016, p.164), “não havia como a sociedade se modernizar pela metade, ou seja, somente com um gênero (neste caso o masculino) detendo todos os benefícios da ciência, da técnica e, conseqüentemente, do poder”.

Consideradas inferiores, foi frente às teorias liberais que alcançam o Brasil no século XIX (COSTA, 1999; CARVALHO, 2003) que as mulheres encontraram apoio ideológico, social (VERONA, 2007) e legal (DUARTE, 2008) para serem incluídas nos programas de letramento, embora repletos de mecanismos de controle sobre o tipo de saber a ser ensinado e aprendido (XAVIER, 1980; BRUSCHINI; AMADO, 1988).

Se a inserção da mulher no ensino é algo recente – o direito de alfabetizar-se e frequentar instituições de ensino permeia meados do século XIX – e sabendo que a educação formal, institucionalizada, não condiz com essa datação, é possível inferir que esse espaço social até então foi destinado exclusivamente ao gênero masculino. Como lembra Louro (1997),

A escola, como um espaço social que foi se tornando, historicamente, nas sociedades urbanas ocidentais, um *locus* privilegiado para a formação de meninos e meninas, homens e mulheres é, ela própria, um espaço generificado, isto é, um espaço atravessado pelas representações de gênero. Em nosso país, como em vários outros, esse espaço foi, à princípio, marcadamente masculino (LOURO, 1997, p. 77).

Catani (1997) e Freitas (2001) reforçam esta perspectiva, quando afirmam que durante um longo tempo a educação era uma função estritamente masculina. Além do ensino ser

exercido principalmente por homens religiosos ou por tutores contratados por quem tivesse condições financeiras para custear a formação, esta era realizada e destinada somente aos homens. Contudo, cabe indagar: como acontece essa transformação considerável no universo da cultura que abre o magistério as mulheres?

O primeiro ponto a ser observado é que esse fato é uma conquista e recente. Afirmar que a entrada da mulher na profissão docente é uma conquista tem a ver com o tipo de interpretação que não aceita de forma simplória, apesar de algumas restrições impostas, o ponto de vista que faz referência ao processo de ocupação feminina no magistério como uma forma de ocupar lacunas deixadas pelos homens, como abordado por Almeida (1998).

Se em um primeiro momento, onde os valores patriarcais, judaíco-cristãos, impunham à mulher uma função educativa restrita à vida privada, sob o jugo e controle do masculino (FREITAS, 2000), limitada à educação de filhas e filhos, o zelo com a fé, etc, essas mesmas educadoras foram, paulatinamente, preparando sua prole para alcançarem conquistas nos tempos futuros.

Por “tempos futuros” entenda-se o século XX, como afirma Mariano (2016),

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 (MARIANO, 2016, p. 168).

O novo século traz consigo os reflexos da abolição da escravidão (1888), a proclamação da república (1889), o incentivo ao progresso, a industrialização, a urbanização e o surgimento de nova forma de mão-de-obra: o trabalho assalariado. Tais mudanças alteraram expressivamente o cenário social e cultural brasileiro nesta transição que envolve as duas últimas décadas do século XIX e a passagem para o século XX.

Na educação as implicações advindas da virada do século são diretas. Aliada às classes dominantes e ao desejo de modernização, a ampliação e sistematização do ensino, que atenda às aspiradas necessidades, transforma-se em rumo eficaz para a materialização do progresso

almejado. Romper com o passado imperial abrindo espaço para a efetivação de novas mentalidades torna-se prerrogativa da época, porém, isso não é uma tarefa simples, como escreve Mariano (2016):

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 (MARIANO, 2016, p. 169).

Apesar das dificuldades iminentes, a pressão em torno da educação e do ensino público era grande e com ela inicia a imprescindibilidade do aumento numérico de professores, ainda com predominância masculina. Porém, simultaneamente, a aceitação de mulheres na Escola Normal, que, cabe ressaltar, era o único lugar em que podiam prosseguir seus estudos, modificou esta realidade (REIS FILHO, 1995; TANURI, 2000).

Ao mesmo tempo que é possível interpretar o acesso da mulher no magistério como uma conquista e abertura para sua inserção no mercado de trabalho, há também um segundo ponto que nesta mesma linha reflexiva pode ser abordado: a desvalorização da profissão (CATANI, 1997).

Expandir o ensino para todos não é algo simples, é algo complexo que impacta muitos aspectos da vida cotidiana dos poderes públicos, principalmente no que respeita aspectos orçamentários e gerenciais. Desta forma, manobras políticas foram realizadas de forma que os homens assumissem cargos administrativos na educação, ou que, acompanhando as transformações do tempo, se profissionalizassem em outras áreas ofertadas pela realidade urbana, incluindo-se aí as funções de gestão das escolas que proliferavam e tinham suas funções e temporalidades expandidas. Foi no deslocamento do trabalho masculino, mascarando a ação política que implicaria em redução do salário do professor, acrescido de representações sociais ainda arcaicas, como por exemplo a suposta “vocação natural” para o exercício desta profissão tida como um prolongamento das funções de cuidadora no ambiente do lar (CATANI, 1997) que a mulher ascende na profissão docente.

Tal movimentação social docente contribuirá para a manutenção de valores e preconceitos sociais que resultam na continuidade da desvalorização do trabalho feminino e, conseqüentemente, na minimização da profissão docente. Nas palavras de Catani (1997):

Para que a escolarização se democratizasse era preciso que o professor custasse pouco: o homem, que procura ter reconhecido o investimento na formação, tem consciência de seu preço e se vê com direito à autonomia — procura espaços ainda não desvalorizados pelo feminino. Por outro lado, não se podia exortar as professoras a serem ignorantes, mas se podia dizer que o saber não era tudo nem o principal. Exaltar qualidades como abnegação, dedicação, altruísmo e espírito de sacrifício e pagar pouco: não foi por coincidência que este discurso foi dirigido às mulheres (CATANI,1997, p. 28-29).

Assim, principalmente após a proclamação da república, o magistério tornou-se uma profissão feminina no Brasil. Muito menos por serem as mulheres consideradas aptas ao ofício, e mais por manutenção de mentalidades arcaicas, patriarcais e preconceituosas<sup>60</sup>, apoiadas pelas teorias positivistas da época. Fato é, que apesar desta realidade, as mulheres numericamente avolumaram o número de docentes no exercício da profissão.

Em seu estudo sobre o trabalho docente feminino, Mariano (2016), baseando-se nos dados dos anuários estatísticos do estado de São Paulo de 1955 a 1960, corrobora a ampliação da presença das mulheres na educação, principalmente primária que envolvia menor especialização e a infância:

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 (MARIANO, 2016, p. 171).

---

<sup>60</sup> Almeida (1996, p.74) afirma que “Quando se inaugurou em São Paulo a seção feminina da Escola Normal, segundo alguns historiadores, esta foi primeiramente destinada às jovens de poucos recursos e às órfãs sem dote, às quais era interdito os sonhos de um bom casamento, dado que este apoiava-se necessariamente em bases econômicas. Sendo difícil casar-se, precisavam essas moças, para não ser um peso para a sociedade, conseguir um meio de subsistência proporcionado por uma profissão digna, de acordo com o ideal feminino e que não atentasse contra os costumes herdados dos portugueses de aprisionar a mulher no lar e só valorizá-la como esposa e mãe. Portanto, ser professora representava um prolongamento das funções domésticas e instruir e educar crianças, sob o mascaramento da missão e da vocação inerentes às mulheres, significava uma maneira aceitável de sobrevivência, na qual a conotação negativa com o trabalho remunerado feminino esvaía-se perante a nobreza do magistério”.

Contudo, é possível observar que a concepção tradicionalista de educação e seus sistemas de gerenciamentos contribuía para inculcar valores e condutas absorvidos ideologicamente pelos sujeitos sociais. Para o caso do ofício docente realizado por mulheres, uma das práticas era distanciá-las da elaboração de métodos e técnicas, limitando-as, através de procedimentos de controle, a aplicação do que lhes era imposto através de livros didáticos, programas, etc (DEMARTINI; ANTUNES, 1993).

Segundo as mesmas autoras, desde a colonização há, por parte da ideia de diferenciação de gênero, a desvalorização e a subjugação da mulher no Brasil. E, mesmo com a sua inserção na sala de aula, sob a tutela do conceito de “vocação”, a história demonstra claramente que o comando sobre as atitudes das mulheres professoras pertence aos homens e esses reflexos chegam até a contemporaneidade.

[...] por mais que a educação tenha passado por algumas mudanças na prática escolar, a feminização do magistério continua se perpetuando mais e mais, desvalorizando o papel da mulher docente ano após ano. E o homem continuou se distanciando das salas de aulas infantis e optando por trabalhar em outras áreas mais rentáveis, como as disciplinas específicas (Matemática, História, Geografia, Biologia etc.) ou os cargos de comando na educação. Além disso, o paternalismo ainda condiciona essa profissão. Podemos perceber isso no comentário de Costa (1999), quando assinala que o professor é visto, na leitura dos artigos da revista educacional “Nova Escola”, como o cientista, detentor do saber, e a professora como a carinhosa, dedicada aos seus alunos e às atividades escolares (RABELO; MARTINS, 2010, p. 6173).

Subsidiadas por conquistas sociais no século XIX e XX, que vão desde o direito à formação escolar de 1827 (ALMEIDA, 1998), passando pela permissão para as mulheres casadas poderem trabalhar fora de casa, de 1943 (SCOTT, 2011) e alcançando um ponto muito importante que é o reconhecimento da cidadania feminina, materializada com o direito ao voto em 1932 (SOIHET, 2011), as professoras que ofertam suas narrativas para esta tese viveram, apesar de ressalvas, outra realidade em relação as leis nacionais que lhes abriram espaço à formação.

Com exceção de uma narradora, Ruth Campos, formada normalista em 1947, todas as outras seis professoras formam-se após 1950. Conforme alude Pinski (2014), apesar da preservação de alguns elementos culturais dos anos anteriores, os espaços sociais estão mais abertos à mulher. Em seus escritos:

[...] 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 ‘masculinas’, um avanço notável ocorrera. (PINSKY, 2014, p. 481).

Junto ao otimismo desenvolvimentista, urbanístico e industrial propagado no Brasil de 1950, é possível encontrar uma fissura que irá se alargar, não naturalmente, mas com a presença forçosa de mulheres que não se limitarão ao trabalho docente, mas outras exercerão oportunidades profissionais que até então ainda eram impensadas (PINSKY, 2014).

## **3.2. A Educação na imprensa: histórias de professores**

### **3.2.1. De 1925 a 1932<sup>61</sup>**

Fundado em 1939, o Jornal O Imparcial, desde então, vem sendo um importante veículo de comunicação não só para Presidente Prudente, como também para toda a região que se estende atualmente por 54 municípios que compõem o oeste paulista.

Considerado, desde a década de 1970, como fonte para pesquisas historiográficas (LUCA, 2008), perspectiva essa adotada pelo surgimento dos *Annales*, provocando como consequência a denominada “revolução documental”, os periódicos impressos até então, no Brasil, foram vistos com relativa desconfiança pelos historiadores. Fato esse que difere do que acontecia na historiografia francesa (REIS, 2012). É a partir da escola dos *Annales* que, apesar da exigência da conduta investigativa aos moldes de Carlo Ginzburg (1989), mudanças na concepção daquilo que é fonte documental ampliam de forma significativa a realização de pesquisas históricas, pois, inserem neste alargamento de fontes objetos pertencentes a cultura material, obras literárias, séries de dados estatísticos, imagens icnográficas, canções, testamentos, diários particulares anônimos e também os jornais.

Para o Cláudio P. Elmir (2012), utilizar os jornais ou periódicos impressos como fonte historiográfica requer por parte do pesquisador aguçamento de critérios analíticos que sejam capazes, por exemplo, de transcender a leitura sobre o dito, sobre escrito. Transcender a

---

<sup>61</sup> No anexo 3 se encontra uma imagem do conjunto dos periódicos analisados e referidos neste trabalho.

leitura entende-se por comparar, contrapor o registro à outras fontes. Tal habilidade se faz necessária ao estudo historiográfico pois ajudará na compreensão daquilo que está na esfera do “não dito”, do “escrito” e, para o historiador os estudos que possuem como fonte a imprensa necessita do reconhecimento do que está em torno dela, já que essa mesma imprensa está invariavelmente atrelada ao seu tempo histórico.<sup>62</sup>

É seguindo esta concepção que o Jornal O Imparcial é empregado como fonte nesta pesquisa. Este periódico diário realizou no ano de 1997 um acervo especial comemorando os 80 anos do município. Divididos em dez cadernos, os conteúdos são apresentados seguindo uma cronologia linear, por exemplo: Presidente Prudente de 1917 a 1924, primeiro recorte; Presidente Prudente de 1925 a 1932, segundo recorte, e assim sucessivamente até 1997, ano em que o município comemora 80 anos. Tendo como base as informações de características históricas que o impresso apresenta sobre a cidade de Presidente Prudente e região acrescento as narrativas coletadas para este trabalho corroborando com Peter Burke (2008) quando afirma que a história cultural não vem negar a historiografia tradicional, esta encontrada por exemplo nos periódicos e livros, mas sim “estudar o passado que deixavam de fora” (BURKE, 2008, p.8) e que para esta linha de pesquisa e pensamento é muito importante para a compreensão não só da realidade local/regional como também da história cultural do país, especificamente da educação no Brasil.

Segundo o referido jornal, “a partir de 1925 as relações entre o homem do campo e a área urbana de Presidente Prudente foram implementadas ainda mais” (O IMPARCIAL, 1997). Fazendo referência à economia cafeeira desenvolvida no município, exaltava nesta publicação a força das relações comerciais que elevaram a jovem cidade do oeste ao *status* de “Capital da Alta Sorocaba”.

Com o intuito de justificar o “título” atribuído ao município ainda na capa da edição especial do impresso encontra-se as diretas alusões ao desenvolvimento da cidade:

“Também neste ano, foi registrada a chegada da Igreja Católica ao Município. A Paróquia São Sebastião teve como primeiro vigário o padre José Maria Martinez Sarrión, que exerceu o cargo até sua morte, em 1951. Os meios de comunicação também começavam a se expandir. “A Ordem” foi um dos primeiros jornais de Presidente Prudente, seguido de “O

---

<sup>62</sup> Segundo Sosa (2007), o contraponto com outras fontes documentais é fundamental pois o jornal se encontra “[...] em dois tempos: um objetivo que interpreta o texto escrito efetivamente e outro subjetivo que precisa entender aquilo que não aparece escrito, mas é possível identificar à luz do contexto histórico. Assim, o estudo da imprensa necessita do reconhecimento do que está em torno dela, já que essa mesma imprensa está invariavelmente atrelada ao seu tempo histórico” (SOSA, 2007, p. 11-12).

Progressista”, dirigido por João Ferreira, “A Voz do Povo” entre tantos outros que foram surgindo com o progresso. Outro veículo de comunicação, o telefone, chegou à cidade em 1924, com a empresa Telefônica Paulista S/A. em seguida, em 1928, Prudente foi dotada de uma agência dos Correios, em 1928, e pela rádio-difusão com “A Voz do Sertão” (O IMPARCIAL, 1997).

Os escritos acima compõem o preambulo da edição especial do periódico. Continua, a reportagem, exaltando a vinda de médicos para o município, os feitos da Companhia Marcondes, empresa empreendedora responsável pelas estratégias de loteamento e povoamento da cidade, citando inclusive os espaços culturais e de lazer, entre eles o Teatro Santa Emília e o Cine Internacional sendo que o primeiro, posteriormente foi substituído pelo “suntuoso” Cine Teatro Phênix, isso já no início da década de 1930.

**Figura 31 Teatro Phênix, localizado no cruzamento das ruas Dr. José Fóz com a Barão do Rio Branco em Presidente Prudente.**



Fonte: <https://memorialsorocabano.wordpress.com/2011/10/12/cinemas/#jp-carousel-119>

Dividas as pautas em “Serviços”, “Religião”, “Associação Comercial”, “Educação” na página 5, “Saúde” e por fim “Agricultura”, o exemplar comemorativo apresenta feitos e conquistas sociais consideradas pelos jornalistas e editores dignos de serem lembradas e referenciadas.

Como este estudo tem como foco a educação, e nesta temática acrescenta a presença de educadoras/es que fazem com que a prática educativa se torne possível, a análise a seguir se concentra na página 5 do periódico, que aborda esse conteúdo.

Em primeiro plano, já é possível perceber, pelos destaques dos subtítulos das reportagens, que em toda a extensão da página não há nenhuma menção sobre grupos escolares ou ginásio já existentes na cidade. Cabe rememorar que em 22 de janeiro de 1925 as Escolas Reunidas, convertidas em Grupo Escolar são apresentadas por pesquisadores da educação em Presidente Prudente como um marco para o desenvolvimento da cidade (RIBEIRO, 1999; MARIANO, 2013; FERRI et al, 2016), isso porque a alta taxa de migração e imigração da época exigia instituições de ensino que atendessem as crianças em idade escolar. Um outro marco na educação local é a fundação do ainda atuante Ginásio São Paulo, 1930. Com o intuito de ampliar os cursos oferecidos pelo Primeiro Grupo Escolar da cidade e, oriundo da iniciativa privada, o Colégio São Paulo tem contribuição expressiva na história da educação do município.

Ambas instituições não aparecem na reportagem comemorativa. Nem sequer mencionadas. Então o que há nesta edição que traz como título Educação? Menção direta em uma lauda completa de jornal exaltando a “o fim de uma longa espera” (O IMPARCIAL, 1997, p.5): a faculdade de Direito.

Com um enredo que perpassa pela história política e econômica do município de Presidente Prudente e uma referência ao século futuro, XXI, demonstrando que a cidade estaria caminhando no rumo certo. A pauta jornalística intitulada “Educação” limitou-se a apresentar apenas uma vertente entre as inúmeras possíveis sobre o assunto.

O problema se agrava quando o historiador se aprofunda em temas ou reportagens jornalísticas com o intuito de apoiar, verificar, ou validar suas pesquisas. Para Darnton (1995), há mecanismos internos que compõem a elaboração de reportagens que são desconhecidas do historiador. No entanto, o autor afirma que o pesquisador deve ter ciência de que um periódico, independente de seu perfil, está envolvido em um jogo de interesses, ora convergentes, ora conflitantes, contudo sempre enviesado por defesa de um posicionamento político, de um poder econômico, de uma causa social, de um alcance a um público alvo etc.

Foi seguindo as orientações Rüdiger (1993) e Darnton (1995), ambos alertando o pesquisador da história a estar atento na construção do fato jornalístico, que uma pergunta emerge: Por que a referida faculdade e curso estão em um caderno histórico que tem como

recorte os anos de 1925 a 1932, se a instituição em questão é fundada, segundo a mesma reportagem em 28 de maio de 1961?

Algumas inferências podem ajudar a entender este anacronismo. A tendência cultural de exaltar o que é considerado “grandes feitos” e “personalidades” tanto da antiga historiografia como também dos veículos responsáveis pela elaboração de mentalidades (BURKE, 2011) e representações (CHARTIER, 2002), no específico caso a imprensa (CHAMPAGNE, 1998), relembrando, através de critérios próprios o que julga ser relevante. A pressa na produção/elaboração de um noticiário jornalístico, ou ainda a possibilidade desta reportagem ter sido financiada pela referida faculdade. Neste sentido, ao diferenciar a produção historiográfica da jornalística, a crítica do historiador francês Rioux (1999) torna-se imprescindível:

[O historiador] escolhe o momento, torna objetivo seu propósito, pretende dar sentido, enquanto que o jornalista é o homem apressado que relata fatos juntados, que acredita entregar a vida em estado bruto, mas que a simplifica e desfigura imediatizando-a em jato contínuo, que recolhe material de qualquer jeito e inventa fontes sem poder trata-las (RIOUX, 1999, s/p).

Uma outra instituição educativa de importância sociocultural extremamente relevante também não aparece mencionada na reportagem: a Escola Preliminar do Centro Proletário Beneficente Instrutivo de Presidente Prudente. Considerado um centro formativo beneficente, ligado à igreja protestante Presbiteriana (dado esse também considerável para a compreensão da cultura social mencionado na edição comemorativa do jornal<sup>63</sup>) e a um grupo de trabalhadores da construção civil, reunidos em uma espécie de sindicato de trabalhadores, a Escola Preliminar do Centro Proletário Beneficente Instrutivo era apenas uma sala cuja “função social era a de alfabetizar aquelas/es que não conseguiram, por algum motivo, matricularem-se no Grupo Escolar municipal, já em funcionamento desde 1925” (CAETANO; RIBEIRO, 2016).

É nesta sala de alfabetização destinada a atender crianças pobres que Domingos Campos trabalhava como professor voluntário. O professor Campos é o pai de Ruth de Campos Santos, professora narradora neste trabalho e a mais idosa colaboradora.

---

<sup>63</sup> “[...] Mas, em Prudente não existiam apenas fiéis católicos. A presença de evangélicos é conhecida desde os primeiros tempos. O grupo evangélico mais antigo foi o da Igreja Metodista. Depois apareceram a Igreja Presbiteriana Sinodal, a Igreja Presbiteriana Independente e a Igreja Batista” (O IMPARCIAL, 1997, p. 3).

Dona Ruth Campos, como era mais conhecida não é nascida (como já apresentado no Quadro 1) em Presidente Prudente. Porém mudou-se para a cidade exatamente quando o município completava 10 anos de existência. A proximidade da sua vinda com o nascimento de Prudente fazia com que Dona Ruth sempre expressasse: “Eu não nasci em Prudente, cheguei aqui com quatro meses. Então meu coração é prudentino” (SANTOS, 2012).

Nascida em Santa Rosa Do Viterbo, São Paulo, em 1927, Ruth inicia sua alfabetização com o seu pai. Oriunda de família de baixa renda, enfatiza a precariedade do município ainda imaturo em relação à educação. A falta de estrutura institucional educativa fazia com que houvesse uma espécie de segregação econômica na qual um número de crianças, entre estas, Ruth Campos, ficassem fora do estabelecimento de ensino oficiais do município.

Não era colégio, [referindo-se a escola Preliminar do Centro Proletário Beneficente Instrutivo de Presidente Prudente] era uma salinha. Iriam ali os mais pobrezinhos, filho de... Papai dava aula de alfabetização pra carroceiro, pintor. Tinha muito analfabetismo, né! Então, iam aquelas crianças que não iam no Arruda Mello, que faltava [vagas], ficavam ali, foram com meu pai. Então eu fiz o primário lá nessa escolinha, escola Preliminar do Centro Proletário Beneficente Instrutivo de Presidente Prudente (SANTOS, 2012).

Seja por questão de excesso de alunos, ou por condições econômicas que incluíam ou excluía, algumas crianças foram, na década de 1920 a 1930, em Presidente Prudente, educadas por professores leigos<sup>64</sup>. Essa alternativa de educação nasce na Europa entre os séculos XV e XVIII com o objetivo de atender as novas exigências sociais advindas da solidificação dos recentes centros urbanos (NÓVOA, 1991).

Para o mesmo autor, no Brasil essa realidade começa a ser superada a partir da criação das escolas responsáveis em formar professores (1890-1932). Contudo, pelo fato de Presidente Prudente distanciar-se fisicamente da Capital do estado, e sua composição estrutural ainda encontrar-se em desenvolvimento, agravado o volume de sujeitos oriundos de várias partes do país e do mundo, há de se inferir que a presença, cabe ressaltar, significativa, de professores leigos torna-se necessária para atendimento da demanda advindas da migração e imigração para a região.

---

<sup>64</sup> Cf. NÓVOA (1991), para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente.

O passo seguinte na formação de Ruth Campos foi ingressar no ginásio. Com aproximadamente 12/13 anos ela entra no Ginásio São Paulo ficando, inclusive, muito feliz com sua colocação nas provas admissionais.

Aí entrei no ginásio São Paulo<sup>65</sup>, no décimo [lugar]... fiquei muito feliz, por que, [comparada] com quem tinha estudado no Arruda Mello, estudado em outras escolas, é... eu [que vim de uma outra realidade] não fiquei na rabeira, não fiquei lá no rabo do foguete não: fiquei lá no começo! (SANTOS, 2012).

Com uma comunicação pausada e pronunciamento de palavras completas, acrescida de uma ética sadia e delicada em seu discurso, talvez resultado da preocupada e participativa educação de valores protestante<sup>66</sup>, Dona Ruth demonstra em sua narrativa, perceptivelmente, um certo receio prévio em participar dos exames adimensionais para seu ingresso no Ginásio. Sua preocupação se dá pelo fato de ter sido alfabetizada fora da instituição escolar convencional. Desabafa, com orgulho de quem sentia os resultados positivos atingidos e os considerava, quantitativamente expressivos: “Aí entrei no ginásio São Paulo, no décimo” (SANTOS, 2012).

Segundo Ribeiro (1999), a sociedade prudentina, da década de 1930, impulsionava, através da imprensa local, a criação de uma instituição escolar que garantisse continuidade aos cursos oferecidos pelo Primeiro Grupo Escolar da cidade. O Ginásio São Paulo vem para atender essa nova necessidade. Porém cabe ressaltar que é uma instituição particular, ou seja, paga-se para se estudar nela.

Então fui para o ginásio São Paulo. Biblioteca era coisa muito rara, a gente nem ia. Os livros também não eram fáceis. Eu era pobre, não podia comprar. Então “filava” muito o livro da amiga do lado. Francês, inglês eu “filava”. No ginásio São Paulo, Dona Maria Luiza, devo muito àquela mulher. Foi professora de português, foi professora de geografia, professora de ciência, menina, ela era polivalente. Mas português, eu gosto de escrever e devo a ela. E ao meu pai que deu os meus livrinhos lá, viu? Aí veio o Ginásio do Estado e a gente pagava, [...] pagava, era pago o Ginásio [o Ginásio São Paulo] (SANTOS, 2012).

---

<sup>65</sup> “O Ginásio São Paulo, instituição de cunho privado, foi inaugurado no dia 1º de janeiro de 1930” (RIBEIRO, 1999).

<sup>66</sup> Frases de Dona Ruth referindo à sua formação religiosa evangélica: “[...], primeiro Deus é amor. Parte daí que não se pode. ‘Não julgueis para não ser julgados’, a gente aprende. A minha família, aprendi lá desde pequena, somos todos irmãos. Como precisava ser restaurado isso! Nós aprendemos tanto. Acolhemos, recebemos. Quando Ele (Deus) olha de lá não vê diferença. Então, isso eu acho ajuda” (SANTOS, 2012).

Com a implantação do ensino ginasial no Grupo<sup>67</sup> Escolar apareceu a possibilidade continuar os estudos sem ter que pagar. É sabido do sacrifício para se manter uma filha ou filho na escola particular (RIBEIRO, 1999), como era o Ginásio São Paulo, ainda mais aqueles que não eram beneficiados economicamente. O problema é que existia claramente uma rigidez na escola pública que, pela narrativa de Dona Ruth, não havia no ginásio particular, apesar de considerar o último de boa qualidade. Tal rigidez obrigou alguns alunos a voltarem para a escola particular para terminar seus estudos.

Ai fomos todos lá pro Ginásio do Estado<sup>68</sup>. É minha opinião. Nós éramos muito fracos. Lá no ginásio do estado vieram professoras formadas na USP, catedráticas. Nós sofremos, sofremos demais. Poucos passaram em 42, que tinha exame oral, viu? Então o que aconteceu, a gente não tinha base. Lá nós íamos ficar marcando ... uma turma voltou para o ginásio São Paulo para terminar a quarta série. Eu senti. Mas Dona Maria Luiza não ficou devendo nada. Acho que ela era farmacêutica ou bioquímica. O Ginásio do estado trouxe professores tudo fora. Depois pegou alguns daqui (SANTOS, 2012).

**Figura 32 – Carteirinha estudantil de Ruth Campos**



Fonte: Acervo pessoal de Dona Ruth Campos.

Por atraso nas obras, embora já autorizado oficialmente, o Ginásio Estadual começou a funcionar no mesmo prédio que o Grupo Escolar Prof. Adolfo Arruda Mello. “No dia 23 de abril de 1941 o Ginásio foi oficialmente instalado” (RIBEIRO, 1999, p.108).

<sup>67</sup> “O Ginásio Estadual de Presidente Prudente foi criado no dia 11 de março de 1941 pelo Decreto-lei n. 11.864. No dia 23 de abril de 1941 o Ginásio foi oficialmente instalado” (RIBEIRO 1999, p. 108)

<sup>68</sup> Para aprofundamento cf. “Subsídios para A História da Educação de Presidente Prudente: as primeiras instituições escolares”, RIBEIRO (1999).

Aí, fiz o ginásio. Quem podia, terminava o ginásio ia estudar fora. Eu não podia. Fui trabalhar num escritório. [Neste período] tivemos o Dr. Cerávolo que sentiu que precisava ter uma escola aqui, uma Escola Normal. Porque vinha professor de fora. Vinha e, se não criava raízes, se não casasse aqui, como a Carmela Volunte, a Leonor Purgato, muitos casaram com pessoas daqui. Então, não saíram. Senão, eram itinerantes. Ficavam um ano e iam embora. Então faz-se a escola Normal Municipal. Eu entrei. E aí, quando eu entrei na escola normal. Pouca gente. Foram professores do Arruda Mello que também davam aula, viu? Professor Délcio, foi muito bom professor de desenho. Adele, eu tenho no álbum de fotografia. Quando foi em setembro, o governo reconheceu a escola no município. Então o nosso diploma já é da Escola Normal Estadual Fernando Costa. É foi assim, eu me formei em 47 [1947]. A primeira turma. Dia dezoito de dezembro de 1947 (SANTOS, 2012).

**Figura 33 – Ruth Campos aos 20 anos de idade**



Fonte: Acervo pessoal de Dona Ruth.

Voltando ao jornal que iniciou esta reflexão, é possível pensar que o anacronismo contido na reportagem que se anunciava com recorte 1925 a 1932, não se justifica sob a ideia de ausência de temas relevantes na área de educação. Apresentando Ruth Campos e sua formação é possível não só rememorar fatos e histórias íntimas e pessoais desta professora, mas rememorar, (re) construir exemplos que perpassam pelo cotidiano (CERTEAU, 1990) da vida social do município.

Em 1947 a cidade de Presidente Prudente vive o que poderíamos denominar de “idade madura” da educação. Isso ocorre porque já houve a instalação e efetivação de grandes

núcleos escolares na cidade. São eles: Escola Estadual Prof. Adolpho Arruda Mello, O Ginásio São Paulo (instituição particular), O Colégio Beneditino Cristo Rei (instituição particular) e por fim o Ginásio Estadual, depois denominado Instituto de Educação Fernando Costa (RIBEIRO 1999). Também haviam as escolas rurais municipais, afastadas das cidades, circunvizinhadas por sítios ou fazendas de pequenos agricultores. É para uma dessas que Dona Ruth vai:

Oh, e sabe o que acontecia, tinha escolas municipais na roça, aqui na cidade tinha várias escolas. O que que o prefeito fez, tirou todos, eram professora leigas. Então eu me formei no sábado, na segunda-feira a prefeitura nos recebeu como professoras, e dispensou todas [as leigas], levou as que trabalhavam na escolinha pra secretarias de finanças. Todas, tinham letra bonita, eram preparadas, davam aula, né. Então, aí que começaram os professores locais a trabalhar aí [nas escolas rurais] (SANTOS, 2012).

Os sistemas de ensino tanto municipal, particular e estadual assistiam os educandos desde o ensino básico até a conclusão do ginásio. Além disso, para aquelas/es que podiam continuar seus estudos, havia o trabalho de formação de novas docentes com pleno funcionamento dos Cursos Normais. Contudo, lembra Dona Ruth, é para escola rural que irão os professores locais:

Mas eu vou falar... eu comecei na roça. Com lampião. Mas olha menino, eu dava aula de noite, eu fui no Timburi. Eu fui professora lá no Timburi. Tem aquela estrada de Machado [Alvares Machado] que vai pra Alfredo Marcondes. Timburi é ali, perto de Alfredo Marcondes. Eu subia lá. Tinha um morro. Eu pegava condução pra vir. Hoje chama Km 18. Tinha que ir, menina, a cavalo. A gente descia na estrada, mas como era longe da estrada. Ou a pé. Foi o preço que eu paguei.

O Dalton, meu irmão, eu era recém-casada, e naquele tempo era difícil. Mas eu estudei, eu queria lecionar. Eu escolhi o Timburi. Então, meu irmão foi fazer “estágio” comigo. Aí tinha um colchão de palha. Eles afofavam assim a cama, né. E quando eu deitava, eu gordinha afundava, né? Então o Dalton dizia: eu estou dormindo no primeiro andar (risos). Ele foi meu aluno no segundo ano. Lá ele me fazia companhia. Aí vim pro Arruda Mello. Meu marido era funcionário da prefeitura [vim por união de cônjuge]. Eu confesso: eu tinha inveja das minhas colegas (SANTOS, 2012).

Também cabe ressalva, isso pela relevância histórica, as conquistas das mulheres entre os séculos XIX e XX. Dona Ruth dizia-se pioneira, e ela está correta, pois é um exemplo concreto de conquistas das mulheres, depois de muita resistência (MANOEL, 1996; MOREIRA, 1999, LOURO 1997), conseguiram alcançar. O direito de se instruir (MALUF; MOTT, 1998); o direito de trabalhar fora de casa fazem parte dessas conquistas.

Entendido como uma profissão feminina, o magistério também foi uma das formas que as mulheres encontraram para alcançar maior liberdade (MARIANO, 2016) e, Dona Ruth o aceita como profissão. Fato que a presença da escola normal no município faz a diferença em relação a quem pode estudar fora ou não, porém a escolha de Ruth é notada a partir do momento em que deixa o trabalho em um escritório e vai se formar normalista. Por fim, sua narrativa pode ser enaltecida pelo trabalho com a memória que a professora Ruth realiza. De uma forma contínua, lúcida e reflexiva Dona Ruth reconstrói a história da cidade, das instituições e, é claro, a sua. Sua vida não só é relembrada, mas sim revivida, como afirma Bosi (1994).

### **3.2.2. De 1933 a 1940**

Dividido em cadernos, todos diferenciados com a letra “G”, aqui interpretada como a sigla para “grupo”, sendo G1 equivalente ao recorte de 1914 a 1926; G 2 1925 a 1932; G 3 e G 4 equivalentes a 1933 a 1940 e assim seguindo até 1997 ano em que a cidade completa 80 anos, o respectivo periódico, que neste trabalho auxilia como base cronológica que orienta a inserção das narrativas dos professores, foi publicado em 14 de setembro de 1997.

Mantendo a estrutura do G1, cujas páginas iniciais encarregam-se de exaltar as conquistas do recém município, priorizando os feitos que se relacionam diretamente com o desenvolvimento econômico da cidade e da região, o primeiro caderno (G 3) que atende a datação de 1930, em sua página de prelúdio acrescenta uma particularidade que ratifica, principalmente para os investidores econômicos, que o município de Presidente Prudente está nos “ares certos”.

A manchete escrita em letras garrafais “Há 58 anos PP integrava-se à Aviação” (O IMPARCIAL, 1997, G3, p. 2) o referido jornal enaltece a presença da aviação na cidade destacando não só o pouso e decolagem de aeronaves de pequeno porte, referidos na reportagem como “o novo meio de transporte”, como também a criação do “Aero Clube e a Escola de Pilotagem” ambos inaugurados em 23 de abril de 1939. Segundo a mesma reportagem este evento tornou-se expressivo devido a participação de vários aviadores do estado de São Paulo que pousaram em solo prudentino para participarem da festividade.

Percorrendo o impresso, depois de relatar a presença da radiodifusão no município, esta efetivada em 1940 com a apresentação do programa “A Voz do Sertão”<sup>69</sup>, há uma reprodução de uma fotografia que, por coincidência, compõe o acervo iconográfico obtidos para a realização deste trabalho.

### Figura 34- Construção da Catedral São Sebastião



Fonte: Acervo pessoal da professora Mariangela Marcondes.

O periódico justifica a presença da fotografia anunciando a edificação da Catedral São Sebastião “nos idos de 1939” (O IMPARCIAL, 1997, G3, p.3). Referenciada como uma “fotografia prá lá de histórica” (idem), pela reportagem, sua presença no folhetim teve o intuito de mostrar uma das conquistas da comunidade religiosa, católica, local que era a edificação da matriz que aparece atrás das crianças na imagem.

Para esta tese, a fotografia aqui reproduzida, a mesma da edição do jornal, tem como objetivo dar voz a mais uma professora narradora deste trabalho. Da direita para a esquerda, a

---

<sup>69</sup> “Em 40 entra no ar o primeiro sinal da “A voz do Sertão”. Com um transmissor de 100 watts, em meados de 1940 começa a funcionar a Radio Difusora “A Voz do Sertão”, assim denominada por ser a única estação de rádio a operar no oeste do Estado de São Paulo”(O IMPARCIAL, 1997, G3, p. 3).

terceira pessoa, a menininha sentada na mureta vestida com uma roupa que aparece preta na imagem, é Mariangela Ferreira de Oliveira Marcondes.

Nascida em 13 de setembro de 1936, Mariangela é prudentina. Acompanhou desde sua primeira infância o crescimento e desenvolvimento do município de Presidente Prudente. Filha de promotor de justiça, Joaquim Ferreira de Oliveira e de Anita F. Braga de Oliveira, a menina Mariangela residiu ao lado da praça onde se construiu a catedral da cidade. Como é possível perceber na imagem, aquela região central da cidade era o seu quintal de brincadeiras e encontros com os amigos/as.

Órfã de mãe aos nove anos de idade, e devido a uma promoção profissional do pai, a menina Mariangela mudou-se para São Paulo, capital. Em suas palavras:

Bom, eu nasci aqui, aos nove anos minha mãe faleceu e o meu pai foi o único promotor que não saiu da comarca de Prudente. Ele era promovido, mas ele não ia. Ele esperava a Comarca ser promovida pra ele subir junto. Então ele ficou durante 20 anos aqui, que é uma coisa difícil, promotor ficar numa região por 20 anos. A última escala dele tinha que ser em São Paulo, porque lá era a última escala (MARCONDES, 2015).

Os estudos iniciais de Mariangela aconteceram na cidade de Presidente Prudente no colégio Cristo Rei, administrado pelas freiras beneditinas, presente na cidade desde 1930. Com a mudança para a cidade de São Paulo, Mariangela continuou seus estudos em um colégio tradicional da capital, exclusivo à educação feminina, chamado “Des Oiseaux”<sup>70</sup>.

O contato com o ensino realizado pelas agostinianas de origem francesa, no “*Des Oiseaux*”, deu a Mariangela a percepção de diferenças que fazem parte da distinção entre o tipo de educação e ensino realizado em instituições, tradicionais, de uma grande cidade e o ensino aplicado no interior. Assim ela avalia: “Totalmente [diferente]. A diferença das beneditinas para as francesas era uma coisa [fazendo sinais de reprovação para as primeiras]” (MARCONDES, 2015).

Continua sua narrativa traçando as primeiras justificativas sobre os motivos que a conduziram a docência.

Bem, fui pra São Paulo, fiz o ginásio. Já no ginásio mexendo com artes, porque tinha uma freira muito boa lá, chamada irmã Mari de Redenteuer,

---

<sup>70</sup> Cabe citar que em sua narrativa a professora Mariangela Marcondes rememora que sua mãe, Anita, também estudou neste mesmo colégio.

que era muito ligada a arte, que eu gostava de desenho, e que foi em 1951, eu me formei em 52 (MARCONDES, 2015).

O gosto por arte, cultivado, segundo Mariangela pela irmã Mari, fez com que sua vida futura estivesse sempre interligando o interior e a capital do estado. Isso se deu principalmente porque é em São Paulo que desde 1951 se realiza o evento artístico internacional conhecido como Bienal de São Paulo<sup>71</sup>.

**Figura 35- Cartaz da 1ª Bienal de São Paulo**



Fonte: <http://www.bienal.org.br/exposicao.php?i=2266>

Assisti todas as 30. Nunca perdi uma Bienal. É um negócio bacana, né. Espero que ainda... se tiver mais alguma. Teve só 30 porque na época da ditadura não teve Bienal em artes plástica. Então, eu me lembro muito bem da minha emoção ao ver a “Guernica” do Pablo Picasso. Ela veio na primeira exposição, veio na Bienal. Eu fiquei emocionadíssima. A partir daí eu nunca mais perdi Bienal. Sempre na esperança de um Pablo Picasso de novo (risos). É, teve algumas que foram decepcionantes. Teve uma Bienal que foi... a Bienal do “Anti-Arte”. Era tudo ruim, podre, cheirando mal, uma coisa horrorosa. Mas, de maneira geral, as bienais são mesmo de vanguarda, elas trazem... (MARCONDES, 2015).

<sup>71</sup> “20 de outubro a 23 de dezembro de 1951. A primeira edição da Bienal foi realizada pelo Museu de Arte Moderna de São Paulo (MAM-SP) em um pavilhão provisório localizado na Esplanada do Trianon, na região da Avenida Paulista”. Disponível em: <http://www.bienal.org.br/exposicao.php?i=2266>.

Mesmo morando e estudando na capital paulista até o ano de 1955, quando se casou, a professora de artes Mariangela não perdeu os laços afetivos o interior do estado. Aliás, suas constantes idas e vindas tornaram-se facilitadas exatamente pela presença da aviação na cidade de Presidente Prudente como, anteriormente, relatou o caderno especial do jornal citado.

Eu estava fazendo o ensino ginásial. Depois fiz o colegial. Casei e voltei pra Prudente. Isso que eu nunca perdi a ligação com Prudente, porque quando nós fomos pra São Paulo... Só foi eu, meu pai e meu irmão pra São Paulo. E todas as férias eu voltava pra Prudente. Voltava de avião. Aquilo era uma coisa que ninguém acreditava como eu vinha naqueles aviões. Eram latas velhas... era um negócio impressionante. Todo mundo vomitava muito no avião. Era um negócio horrível, e eu sempre adorei viajar de avião. Amo, até hoje. Gosto de um aviãozinho pra sair...(risos) andar... adoro viajar (MARCONDES, 2015).

### Figura 36- Formatura do Ginásio



Fonte: Acervo pessoal da professora Mariangela Marcondes.

O matrimônio da professora Mariangela foi o evento que a trouxe de volta ao município. Os seus passeios de férias proporcionaram uma relação de amor com um cidadão genuinamente prudentino o qual casou-se em 1955 e a partir desta data passa a residir novamente em Presidente Prudente.

Então eu vinha pra Prudente já, Aerolinhas Brasil. Tinha uns negócios diferente aqui, de avião. E nunca perdi o elo com Prudente... tanto que me casei com gente daqui, o neto do Coronel Marcondes, e meu nome ficou Mariangela Ferreira da Cunha Marcondes. Sou nora da Dona Jupira que tem o conservatório, o filho mais novo dela...eu casei com ele (MARCONDES, 2015).

Ainda em São Paulo, Mariangela, fez um curso de desenho, paralelo ao ensino colegial da época. Ao voltar para Presidente Prudente enxerga a possibilidade de lecionar e para tanto matricula-se na Escola Normal da cidade que era ofertado no I.E. porém, regularmente habilitada para o exercício da profissão docente, a educação de crianças despertou na normalista alguns receios:

Então, pra isso, eu quero fazer o normal. fiz Normal. Tirei a Cadeira Prêmio do I.E, minha média foi 97 dos três anos. Foi o último ano que teve Cadeira Prêmio. Eu ganhei Cadeira Premio aqui no João Franco de Gogoy, que estava começando, essa escola. Mas eu não quis. Eu tenho muito medo de criança. Como educadora. Porque eu acho que a professora que mexe com criança tinha que ser a mais bem formada, mais bem remunerada, mais tudo...

Eu tinha um medo de criança. Eu falei “eu vou entortar o pepininho, daí quem que vai desentortar?”. Medo de mexer com criança. E não saber lidar, porque o nosso Normal que era muito melhor do que qualquer coisa hoje, naquele tempo, nossa escola era boa, mesmo assim não dava especificações pra gente mexer com criança, do jeito que devia. Não dá até hoje, né? Então eu não quis e fui pra Machado dar aula no colegial, lá em Machado, em Desenho. Ai o meu negócio era o desenho. Fui ser professora de desenho (MARCONDES, 2015).

Mesclando o curso de desenho que trouxe de São Paulo, e a formação de normalista, a carreira docente da professora apenas iniciava-se. Embora casada, já mãe de três filhos, na década de 1960, Mariangela Marcondes se deslocava 400 Km por dia para cursar a Faculdade de Desenho e Plástica, curso este ofertado na cidade de Penápolis, município também do interior de São Paulo que se vizinha com Araçatuba, Birigui também do mesmo estado.

Já licenciada, a trajetória docente de Mariangela voltou-se para o ensino superior. Isso se efetiva quando a professora passa a integrar o corpo docente da Associação Prudentina de Educação e Cultura (APEC), fundada em 1972, que ofertava, na época, as faculdades de Artes, Ciências, Letras e Educação<sup>72</sup>.

---

<sup>72</sup> Cf. <https://www.unoeste.br/AUnoeste>.

Em 70, o Agripino me chamou, não tinha ainda o Campus I, eles estavam começando a arrumar, aqui no Cristo Rei. Eles alugavam as salas ali. Ele me contratou pra eu montar o curso de Educação Artística, que era uma disciplina nova. Eu era formada em Desenho e Plástica, por Penápolis, foi uma das melhores escolas que eu já vi, que eu já soube e depois logo acabou. Mas era uma escola muito boa. Todos os professores de São Paulo. E era excelente escola. Então, eu mais uma colega, a Nair, que tem uma escola aqui, o ..., acho, nós duas montamos o curso de educação artística. Eu fui 30 anos coordenadora desse curso. O reconhecimento, todo o processo de reconhecimento passou por minha mão. E eu era sozinha coordenadora, ainda a gente estava no começo. Depois de a... que a Dona Ana deixou o curso, e eu também deixei a coordenação, ela parou de administrar... Depois de 40 anos dando aula lá eu... todo mundo que dá aula hoje [de artes] aqui, todo mundo passou por mim, porque não tem outra [faculdade] aqui em Prudente (MARCONDES, 2015).

Rememorar a história sociocultural da professora Mariangela Marcondes nos propôs, no construto reflexivo deste trabalho, algumas ponderações que perpassam pelos “problemas” que o historiador cultural pode se deparar.

Jim Sharpe (1992), no capítulo “A História vista por baixo”, adentra uma discussão relevante para a correlação entre A história da professora Mariangela e a História vista por baixo. O que é latente é que as condições econômicas/sociais da família de Mariangela não se aproximam em nada dos pressupostos, ou interesses, de Edward Thompson (1965) quando direciona o foco de estudos aos objetos desejados a conhecer e historiografar:

Estou procurando resgatar o pobre descalço, o agricultor ultrapassado, o tecelão do tear manual “obsoleto”, o artesão “utopista” e até os seguidores enganados de Joanna Southcott, da enorme condescendência da posteridade. Suas habilidades e tradições podem ter-se tornado moribundas. Sua hostilidade ao novo industrialismo pode ter-se tornado retrógada. Seus ideais comunitários podem ter-se tornado fantasias. Suas conspirações insurrecionais podem ter-se tornado imprudentes. Mas eles viveram nesses períodos de extrema perturbação social, e nós, não. (SHARPE *apud* THOMPSON, 1965, p. 12-13).

Porém, reafirma Sharpe (1992), um dos significativos feitos da nova história cultural foi ampliar as possibilidades da nova historiografia, e tal postura investigativa, não exclui nada e nem ninguém do interesse do pesquisador cultural:

Essa perspectiva atraiu de imediato aqueles historiadores ansiosos por ampliar os limites de sua disciplina, abrir novas áreas de pesquisa e, acima de tudo, explorar as experiências daqueles homens e mulheres, cuja existência é tão frequentemente ignorada, tacitamente aceita ou mencionada

apenas de passagem na principal corrente da história (SHARPE, 1992, p. 41).

Para tanto, segundo Sharpe. “é necessário isolar algumas questões evidenciais, conceituais e ideológicas” (SHARPE, 1992, p 41).

Nesta perspectiva, embora o historiador sociocultural tenha uma “dívida para com os ideais de Marx e para com os historiadores marxistas” (SHARPE, 1992, p. 44), a amplitude temática permite abarcar como objeto de estudo da nova historiografia o todo social, não limitando, assim, o conceito “história vista por baixo” a história das classes sociais desfavorecidas economicamente.

É seguindo este mesmo ponto de vista que apresento Dione Antônia Fregonese, também natural de Presidente Prudente. Na fotografia abaixo, publicada pelo o jornal local O Imparcial (1997), Dione está na primeira fileira sentada ao lado direito do Papai Noel.

**Figura- 37 “Natal sem fome”**



Fonte: O Imparcial, 26 de novembro de 1997.

A publicação rememora a participação das normalistas, em seu ano de formatura, na campanha “Natal sem fome” da cidade. Segundo o noticiário, o registro fotográfico se deu em “24 de dezembro de 1954, defronte a uma escola do Jardim Paulista, imediações da EEPG Dr. João Franco de Godoy” (O IMPARCIAL, 1997, 3C).

Nascida em 07 de junho de 1930, Dione provavelmente também utilizou as construções da Igreja Matriz para em alguns momentos encontrar com seus amigos, isso porque a residência de sua família ficava ao lado da praça central da cidade, porém do lado oposto à casa de Mariangela Marcondes, anteriormente apresentada.

O contato com a professora Dione tem algumas peculiaridades que considero importante descreve-las com o intuito de elucidar alguns pontos que tornam a pesquisa com “memória de velhos” (BOSI, 1994) um desafio, no sentido das imprevistas dificuldades, e um prazer, tanto para o pesquisador quanto para o narrador pois “para o velho [o recordar é] uma espécie singular de obrigação social, que não pesa sobre os homens de outras idades: a obrigação de lembrar, e lembrar bem” (BOSI, 1994, p. 63).

A primeira aproximação com a professora Dione Fregonese se deu quando sua idade atingia a casa dos 82 anos de existência. Embora completamente lúcida e sempre acompanhada por cuidadoras, Dione tinha dificuldade de ouvir e, devido a esse fato, entender o teor das questões que envolviam a proposta da pesquisa. Contudo, cabe ressaltar, que em nenhum momento ela se demonstrou ou expressou algum tipo de negativa ou censura ao trabalho com ela desenvolvido, talvez por considerar sua lembrança uma “obrigação social” (BOSI, 1994) ou por entendê-la como algo prazeroso (BENJAMIM, 1985). Se fosse para escolher uma das justificativas, ficaria com a segunda pois, segundo a cuidadora que acompanhava a Professora Dione, na posse de um de seus álbuns de fotografia, no qual continha o registro dos feitos escolares da professora, “ela fala disso todos os dias! ”.

O fato de haver uma dificuldade na audição da professora Dione fez com que optássemos<sup>73</sup> em deixar que sua narrativa acontecesse da forma mais espontânea possível, tendo como consequência a ausência de algumas informações que posteriormente foram coletadas via as próprias fotografias, algumas em sua posse outras não, ou por pesquisa sobre a cidade nas décadas de interesse deste trabalho.

Outro ponto relevante que merece menção é que com esta narradora a estratégia de utilizar fotografias como “gatilho de memória” (HOFFMANN, 2014) foi de suma importância. Na posse de seus próprios álbuns fotográficos, Dione lembrou fluidamente sua vida dentro das instituições escolares em que lecionou ou trabalhou como diretora. Embora tivéssemos em mãos alguns itens iconográficos que poderiam ser utilizados para esse fim, o apego da professora aos seus feitos do passado, no exercício da profissão docente, a

---

<sup>73</sup> Lembrando que a orientadora desta tese esteve presente em todas as entrevistas realizadas com as narradoras mulheres.

nítida alegria em se apresentar dentro daquela realidade histórica em que atuava, veio à tona com melhor fluidez a partir do momento em que suas próprias fotografias chegaram em suas mãos.

**Figura 38- Dione Fregonese durante a entrevista vendo a si mesma na fotografia**



Fonte: Imagem coletada durante a gravação da entrevista.

Dione Fregonese, cidadã prudentina, nunca se casou. Porém atesta constantemente a vida feliz que viveu sempre em companhia de uma de suas irmãs, Tarcisa Fregonesi.

Bom, eu fui uma pessoa felicíssima, tinha uma irmã mais velha, Dirce, que casou com um Maluf. Depois veio o Décio, que casou com a Ivone, depois a Tarcisa, que era minha amicíssima. Nós éramos amicíssimas... amigas, e ela morreu bobamente. Mas eu nunca vi uma morte tão boba como a dela, e eu (FREGONESE, 2015).

Órfã de mãe ainda muito cedo, quatro anos, Dione narra sua criação:

Minha mãe eu perdi com quatro anos [de idade]. Eu não fui criada com mãe, quem me criou foi a minha avó que já morava junto e também uma tia que veio ajuda-la... eu e mais meus irmãos, os quatros... Todos, todos formados (FREGONESE, 2015).

Os estudos iniciais de Dione mesclaram-se entre Presidente Prudente, São Paulo, capital e, por fim, Araçatuba onde concluiu a faculdade de Ciências Naturais, na década de 1970. Instigada pela figura abaixo (Figura 39), Dione rememora que formou-se normalista em 1954 na Escola Normal Estadual Fernando Costa, em Presidente Prudente. A partir de então iniciou se na carreira docente em Alvares Machado, cidade circunvizinha de Presidente Prudente.

### Figura 39 – Formatura da Escola Normal



Fonte: Arquivo pessoal da professora Dione

Eu comecei uns tempos dando [aula] no I.E, ai abriu o Tannel<sup>74</sup> eu fui... Não, eu comecei uns tempos dando aula em Alvares Machado, ... é eu comecei lá. Aí [depois] abriu o Tannel eu fui pro Tannel e fiquei lá. [...] A escola de Machado era menor, era muito pequena, estava começando, não podia falar que era ótima porque estava começando. [...]. Já era ótima porque os professores todos eram bons, tinha boa direção, tinha bom local, eu gostava. Eu saia de manhã e..., eu não dava aula de manhã, dava aula a tarde e não era aquele tempo de dar aula a tarde e à noite. Quando vim pra Prudente, pro Tannel ai dava [aula] de manhã, à tarde, e as vezes, a noite... Era de 1ª a 5ª série (FREGONESE, 2015).

Possuidora de uma beleza feminina imponente, loira, alta, esguia, Dione se apresenta nos registros fotográficos como uma mulher à frente de seu tempo. Primeiro, pela opção de

<sup>74</sup> Escola Estadual Comendador Tannel Abbud fundada em 1960 em Presidente Prudente.

não se casar, segundo pela liberdade que tinha de ir e vir, liberdade esta conquistada por poucas mulheres de sua época.

Eu sou solteira, eu não casei porque eu estava..., eu via e analisava as pessoas casadas depois de 10 anos. Via que eram meio infelizes. Eu falei “eu vou ficar [somente] 10 anos feliz!”... e não casei. Eu e minha irmã não casamos. Mas não casamos não é por causa disso (risos). Não casamos porque viajava muito. Estava no auge do namoro, ia viajar (risos) (FREGONESE, 2015).

**Figura 40 – Dione Fregonese**



Fonte: Arquivo pessoal de Dione Fregonese.

A atuação profissional da professora Dione encontra seu ponto ápice de realização quando a mesma conclui a faculdade de Ciências Naturais na Faculdade de Filosofia de Araçatuba. Já lecionando na escola Comendador Tanel Abbud, Dione ocupa a cadeira de Ciências no ensino colegial. Nesta escola torna-se diretora, não porque sentia aptidão pelo cargo, mas por interesses próprios:

Meus colegas lembro de todos. Olha foi uma escola maravilhosa. Os colegas todos trabalhavam muito bem. Eu fui diretora durante três anos. Eu fui diretora porque eu queria construir o laboratório [de ciências] e nesses três

anos eu construí o laboratório. Construí tudo que precisava, entendeu? Quando acabou tudo eu deixei a direção porque eu gostava mesmo é de dar aula. Da direção eu não gostava porque tinha que comandar colegas, e eu não gostava (FREGONESE, 2015).

A maior parte do processo rememorativo da professora Dione faz menção a sua atuação dentro das instituições escolares (tema que será trabalhado no próximo capítulo). A vida profissional passada é lembrada pela professora não só na nossa presença, como nos lembrou a acompanhante de Dione. Tal comportamento ratifica alguns pressupostos de Bosi (1994) em relação a memória e o ato de lembrar:

A memória poderá ser conservação ou elaboração do passado, mesmo porque o seu lugar na vida do homem acha-se a meio caminho entre o instinto, que se repete sempre, e a inteligência, que é capaz de inovar. De onde resulta uma concepção extremamente flexível da memória: “A lembrança é a história da pessoa e seu mundo, enquanto vivenciada”. [...] O passado entra plasticamente no universo pessoal (BOSI, 1994, p. 68).

Bosi (1994) chama a atenção para o processo rememorativo que trabalhosamente recria o passado. Um passado onde o sujeito se fez e se refez ao recordar. Sempre inserido em sua época e no contexto social que o circunda. Mariangela Marcondes e Dione Fregonese ofertaram para esta tese suas memórias. Isso porque precisávamos dessas histórias para pensar a educação em Presidente Prudente. Para a autora, há só um caminho para conseguir as narrativas: “O único modo correto de saber-lo é levar o sujeito a fazer sua autobiografia. A narrativa da própria vida é o testemunho mais eloquente dos modos que a pessoa tem de lembrar. É sua memória” (BOSI, 1994, p. 68).

Contudo, cabe destacar que Mariangela e Dione são mulheres, profissionais da educação, nascidas em meados da primeira metade do século XX. A existência de ambas como ativas em seu contexto social, por si só, desperta o interesse da historiografia cultural. Quando se rememora o trajeto realizado por ambas, como sujeitos sociais, as encontramos inseridas dentro de temas e problemáticas já levantadas anteriormente, tais como: as conquistas sociais das mulheres (MANOEL, 1996); o direito que as mulheres conquistaram para se instruírem institucionalmente, o direito a educação (MALUF; MOTT, 1999); o magistério como profissão feminina (MARIANO, 2016) entre outros que não só justificam a presença da “memória trabalho” (BOSI, 1994), da professora de artes, Mariangela, e da

professora de ciências, Dione, como também ratificam que suas narrativas permitem enxergar a cultura escolar<sup>75</sup> no oeste paulista isso porque as narradoras aqui estiveram exercendo sua profissão: foram professoras. Como escreve Thompson, as histórias de Mariangela e de Dione interessam a esse trabalho porque esses sujeitos “viveram nesses períodos de extrema perturbação social, e nós, não”. (THOMPSON, 1992).

### 3.2.3. De 1933 a 1940

No mesmo caderno comemorativo em que aparece uma das narradoras desta tese, ainda criança, a professora Mariangela Marcondes, também encontramos (e essa imagem não pertencia ao acervo prévio para a escrita deste trabalho, foi uma descoberta) uma fotografia tirada, segundo o periódico, “exatamente em 19 de abril de 1947.

**Figura 41 – As normalistas**



Fonte: Presidente Prudente 80 anos (O IMPARCIAL, 1997, G3, p.6)

<sup>75</sup> Tema que será tratado e aprofundado no capítulo 4.

Para a reportagem, a imagem relembra um momento comemorativo entre as normalistas que, reunidas, registraram o momento em que parabenizavam a “coleguinha América Costa” (idem), nome que dá título à fotografia na impressão.

Da esquerda para a direita, de braços cruzados e com um sorriso místico que relembra a Monalisa de Da Vinci, está Helena Faria, hoje conhecida como Professora **Doutora Helena Faria de Barros**, “Barros é do marido” (BARROS, 2015), também narradora neste trabalho.

Muito diferente da imagem reproduzida no jornal comemorativo, e, cabe ressaltar, diferenças essas que ultrapassam as transformações físicas daquelas e daqueles que alcançam a idade aproximada de noventa anos, oitenta e sete para ser exato, a professora Helena reaparece na mídia recebendo um Título Acadêmico cujo intuito é homenagear sua participação e dedicação na FCT/Unesp, campus de Presidente Prudente.

**FIGURA 42 – Profa. Helena recebe título de “Professor Hemérito”**



Fonte: <http://blog.fct.unesp.br/blog/?p=583><sup>76</sup>

---

<sup>76</sup> “Em sessão solene da Congregação, realizada na manhã de 29 de Junho no Auditório da Faculdade de Ciências e Tecnologia da Unesp – Campus de Presidente Prudente – foi homenageada a Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Helena Faria de Barros, que recebeu o título de “Professor Emérito”.[...] O Prof. Dr. Marcelo Messias falou dos cursos de graduação e pós-graduação, assim como do trabalho de muitos, que se empenharam para que a FCT-UNESP

Nascida na cidade de Marília, São Paulo, em 1930, a filha do Sr. Faria, agente de correios, percorreu várias cidades e, conseqüentemente, muitas escolas do estado. Isso acontecia de fato porque seu pai era comumente remanejado de uma cidade para outra para atender as necessidades da quase “quatrocentona” empresa federal brasileira<sup>77</sup>.

E assim foi o primário, foi desse jeito. Tanto que eu não tenho diploma de quarta série do Ensino primário porque ele foi removido, no começo de dezembro, de Araçatuba para Marília e não tinha vaga, embora um funcionário público Federal tenha a vaga em qualquer época que for, dessa vez não pôde, porque já tinham mandado a relação de alunos aprovados (BARROS, 2015).

Embora a jovem Helena tenha iniciado sua formação docente na Escola Normal Municipal de Presidente Prudente, conforme ratifica a imagem da Figura 41, foi na cidade de Cafelândia, também interior do estado, região de Bauru, que, com dezessete anos de idade, em 1947, no Colégio Sagrado Coração de Jesus, a normalista se torna habilitada ao exercício da profissão docente.

Em sua narrativa a professora Helena explana o apreço ao ensino confessional executado por freiras e padres, chegando a afirmar “por isso que eu já falei que minha família é uma família de padres e freiras” (BARROS, 2015). Embora a jovem Helena não tenha se enveredado para a vida religiosa, o “espírito missionário” que faz com que sujeitos deixem suas famílias, cidades e partam em direção ao que acreditam, enfrentando os desafios de tal escolha, ou também, o costume já habitual de não se apegar a um solo, a uma terra ou região, desde a infância, devido ao nomadismo oriundo da atividade profissional de seu pai, fez com que a normalista Helena desce um passo a mais para sua formação: fazer uma faculdade.

Fui prestar vestibular lá em São Paulo. Um vestibular maluco, que era Lógica, Língua e Literatura Francesa, Língua e Literatura Latina, Língua e Literatura Portuguesa, Psicologia. Consegui passar... (risos) a sorte é que caiu na língua latina um trechinho que o professor do IE tinha trabalhado, é um trechinho de Ovídio. Também passei com cinco e cinco, em cima do corte (risos). E aí, ... eu acabei a faculdade (BARROS, 2015).

---

atingisse o patamar no qual se encontra atualmente, como uma das maiores e mais importantes unidades da UNESP. A Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Helena Faria de Barros, através do seu trabalho e dedicação ao ensino, deu significativa contribuição à Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – UNESP.” Disponível em: <http://blog.fct.unesp.br/blog/?p=583>. Acesso em 15 de outubro de 2017.

<sup>77</sup> Os Correios tiveram sua origem no Brasil em 25 de janeiro de 1663, com a criação do Correio-Mor no Rio de Janeiro, então capital da Colônia. Em 1931 o decreto 20.859, de 26 de dezembro de 1931 funde a Diretoria Geral dos Correios com a Repartição Geral dos Telégrafos e cria o Departamento dos Correios e Telégrafos (BARROS NETO, 2004).

Bacharel em Pedagogia, Dona Helena avalia sua formação:

Fiz até 52 a faculdade. Mas não fiz... eu só fiz bacharelado, não fiz o último ano, a licenciatura para completar. [...] Eu acho que a faculdade foi muito boa, a Universidade, né. É a *Sedes Sapientiae*, é a antes da PUC, né. Tinha a *Sedes Sapientiae* que era mais mulheres e tinha a São Bento, que era católica, as duas católicas. Então, lá na *Sedes Sapientiae*, de manhã, era um curso de biblioteconomia, serviço social. O povo falava que eram cursos “espera marido” (risos) e, a tarde não, a tarde era cursos de pedagogia, e tinha curso de Letras, Letras Latinas, letras anglo-saxônicas, eram letras, né, pedagogia e letras. E o curso foi muito bom, quer dizer, os padres..., os professores que eu tive foram muito bons (BARROS, 2015).

A mentalidade social cultural quase nunca acompanha ou consente a vanguarda. Formada no ensino superior, o que não é comum à época, em uma faculdade de bons conceitos, a *Sedes Sapientiae*, mantida pelas Cônegas agostinianas, por “ser mulher”, por estar longe de casa, pela predominância de preconceitos que acompanharão as conquistas das mulheres, sua inserção no mercado de trabalho, etc (CATANI, 1997), Helena ouviu e rememorou: “O povo falava que eram cursos “espera marido” (BARROS, 2015).

Apta ao ofício de professora, Dona Helena volta à Presidente Prudente e entre o tempo que passa, concursos que não conseguiu fazer, casamento e nascimento de filhos, enfrenta os muitos desafios do trabalho docente no interior:

Havia vaga em Venceslau e Rancharia. Fui para Venceslau. Antônio Marinho de Carvalho Filho. É um Instituto de Educação, também, agora. Tinha dois filhos pequenos, Marcelo e Fernando, e estava esperando o terceiro. Saía de trem às cinco e meia da manhã e chegava lá às sete, sete e pouquinho, sendo que sete e meia começava a aula. Tinha aula e, ... e era uma aula de manhã, uma tarde, uma a noite que acabava em cima da hora do trem... Saía correndo pra pegar o trem e chegar aqui as dez e meia. Pra no outro dia começar tudo outra vez.

[...]. Uma aula por período, a escola era pequena, né. Então era uma aula por período. E eu estava grávida e ia uma porção de professoras juntos. Iam parando aí em Santo Anastácio, sabe? Era o trem, a condução era o trem. Não tinha estrada de rodagem daqui até lá. Ou se tinha era muito ruim que a gente não ia. Não era estrada como tem hoje (BARROS, 2015).

Dona Helena continua sua narrativa demonstrando uma alteração significativa no exercício docente. Conseguindo remover-se profissionalmente para a cidade em que mora, Presidente Prudente, é inserida em outro tipo de desafio: formar professores na mesma instituição onde iniciou seu curso normal, o IE.

Depois saindo de Venceslau trabalhei só seis meses lá escolhi em julho, dezembro, por união de cônjuges, eu vim pra cá. Aí trabalhei alguns meses, acho que dois ou três, entrei de licença gestante e depois tive a remoção pro IE aqui. Em 53 [1953] eu comecei a trabalhar aqui no IE Fernando Costa. Eram três professores de Educação. E um ficava com um curso primário anexo, que além das aulas eram muito grandes o IE, né, muitas salas de aula enorme, e tinha o curso de aperfeiçoamento pra administradores e tinha um curso de aperfeiçoamento de professores. Eu trabalhei sempre no curso de aperfeiçoamento de professores. Lá tinha de alfabetização, metodologia da história e da Geografia, metodologia da ciências e metodologia da matemática. Eu dava as quatro metodologias, além das práticas de ensino e responsável pelo curso primário anexo. Isso que eu falo que aí foi... quando eu me formei, eu me formei mesmo para trabalhar como professor. Foi um trabalho muito bonito com os professores do curso de primário anexo. Tinha vários professores e a gente começou a usar a cartilhas diferentes. Foi um trabalho muito bonito. Cada professor, eram quatro, cada um com uma cartilha diferente pra ver se valia a pena e qual delas era melhor, e tal (BARROS, 2015).

Seguindo os pressupostos da pesquisa narrativa que aludem sobre os cuidados a serem tomados pelo pesquisador durante a gravação da entrevista (JOVCHELOVICH; BAUER, 2002; CRESWELL, 2007), indago a narradora sobre como acontece sua inserção no ensino superior.

Bom eu tava lá, [19] 64, eu estava no IE, trabalhando desse jeito todo e... a Unesp foi criada parece em 62 (1962), não tenho bem certeza, parece que é 62. Mas em 64 houve um concurso pra contratação de professor de prática de ensino. E aí, lá no IE começaram a falar ‘Ah vai também, vai prestar o concurso!’, ‘vai pra lá!’. E os alunos da Unesp também tinham sido alunos de... do curso Normal ou aperfeiçoamento. Aí falou: “vai pra lá!”. Eu acabei indo fazer... prestar o concurso e passei em 2º lugar. E alguém de São Paulo que passou em primeiro... e não apareceu! Aí eles me chamaram para trabalhar. Aí eu fui pra Unesp, ... não era Unesp, a Unesp só foi a partir de 75. Era Instituto de Ensino Superior, eles falavam. E, o que que aconteceu? Aí, bom, eu fui pra faculdade para trabalhar lá mais... mas eu fui em tempo parcial, quer dizer eu continuei com aulas do curso normal. Eu larguei o curso primário anexo. Eu só fiquei com umas aulas do curso normal. Naquela época acho que era psicologia. Eu rodava sabe, um professor de Educação do IE, um ano cuidava de prática de ensino e o colégio de aplicação, e outro, ... outro professor ficava com psicologia e outro ficava com as metodologias, no curso normal. Então quando eu fui pra faculdade eu acabei ficando com a psicologia do desenvolvimento para trabalhar lá com eles. E fui, e lá na faculdade encontrei o “*Professor Litoldo*” que foi quem me recebeu. Ele falava assim “se não sabe Piaget não vai dar conta disso aqui” (risos). E aí acabei, né, eu tinha estudado na faculdade alguma coisa, muito pouco, né do Piaget, um pouco de linguagem, um pouco desenvolvimento... e aí comecei pegar o livro, deles, ler, estudar. E aí eu tive outra..., outro afastamento, logo que eu fui para a Faculdade, porque nasceu a “Milhinha”, né. E a Teresa Marine foi pra me substituir nesse período, que

nasceu a menina. E ...quando eu voltei, ela ficou, continuo lá. E aí a Teresa, a Sumi e eu começamos a estudar, a fazer o mestrado na USP (BARROS, 2015).

Helena Faria de Barros permanece trabalhando na Unesp de Presidente Prudente até o ano de 1984 quando na somatória de tempo de serviço, contando substituições de professores realizadas na época de faculdade em São Paulo com o tempo de trabalho exercido depois de formada lhe garante o direito de se aposentar e deixar o ensino. Tal inferência pareceria óbvia, mas não para a professora Helena.

Viúva<sup>78</sup> desde os trinta e dois anos de idade, mãe de seis filhos, os quais foram educados e criados sob sua tutela, Dona Helena leciona ainda na Toledo, faculdade particular de Presidente Prudente, no programa de Pós-Graduação da Unesp de Marília, no programa de Pós-Graduação de Campo Grande, Mato Grosso do Sul, na universidade dos salesianos, e no programa de Pós-Graduação da Unoeste, Presidente Prudente. Nesta última instituição tive a oportunidade de cursar a disciplina de “Formação e Profissionalização Docente” ofertada em 2014, pelo programa de pós-graduação, Mestrado, disciplina esta ministrada pela professora Dr<sup>a</sup> Helena Faria de Barros, na época com os superáveis problemas naturais de quem possui oitenta e quatro anos de idade.

Entre todos/as entrevistados, Helena Faria de Barros é quem possui um currículo acadêmico mais extenso. Segundo o texto inicial do seu currículo *lattes* a professora:

Possui graduação em Bacharelado em Pedagogia pelo Instituto Sede Sapientiae Pontifícia Universidade Católica São Paulo (1952), graduação em Licenciatura em Pedagogia pela Faculdade do Sagrado Coração de Jesus - Bauru (1957) e doutorado em Doutorado Em Educação e Livre Docência pela Universidade Federal de Santa Maria (1975)<sup>79</sup> (BARROS, 2015).

A história de vida de Dona Helena, aqui rememorada, mistura-se a história socioeducacional da cidade de Presidente Prudente e região pelo fato de que esta professora perpassa por todas as fases institucionais da educação, ratificando mais uma vez o conceito de “memória social” de Halbwachs (1990), Pollak (1992), Rioux, (1998), entre outros. Isso se dá

---

<sup>78</sup> Ao ser indagada sobre a possibilidade de se casar novamente, Dona Helena expressou: “Sabe por que? São seis filhos, a menina tinha um ano e meio, os outros, o mais velho tinha 11 pra 12. Não dava, né, quer dizer, quem é que queria casar com uma pessoa que tivesse filhos... pequenos. Pois é, e trabalhando... depois eu também falava... ‘eu acho que marido, eu sou capaz até de arranjar outro, mas eles [os filhos] arranjar pai não vão arranjar outro!’” (BARROS, 2015).

<sup>79</sup> Disponível em : <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4788077T9>. Acesso em 20 de outubro de 2017.

desde sua formação inicial. Envolvida e determinada a trabalhar com o ensino sua narrativa age aproximando o “tempo vivido da memória” (BOSI, 2003) ao tempo presente da rememoração (BOSI, 1994).

### 3.2.4. De 1949 a 1956

O caderno 5, G 5 (O IMPARCIAL, 1997), da edição comemorativa do jornal O Imparcial, “80 anos de Presidente Prudente”, inicia-se mantendo a mesma formatação narrativa dos exemplares anteriores. Recortando o tempo entre 1949 a 1956, apresenta na página de capa um resumo descritivo sobre o conteúdo interno do caderno.

No último parágrafo do texto introdutório rememora a participação de expedicionários prudentinos que foram convocados como pracinhas para lutarem na Segunda Guerra Mundial, findada em 1945. Um destes soldados aparece em uma das narrativas coletadas para este trabalho. Dona Ruth Campos, referida neste trabalho como “SANTOS, 2012”, a primeira a ser entrevista, corrobora com os escritos do jornal ao relembrar seu casamento com Joaquim Alves dos Santos que lutou na Tomada de Montese<sup>80</sup> na 2ª Guerra Mundial:

**Figura 43 – Joaquim Alves dos Santos, o Baiano, pracinha prudentino**



Fonte: Acervo pessoal de Dona Ruth Campos Santos

<sup>80</sup> A Batalha de Montese foi travada ao final da Segunda Guerra Mundial, entre os dias 14 e 17 de abril de 1945, como parte da *Ofensiva Aliada final* da Campanha da Itália, tendo como forças combatentes, de um lado unidades da 1ª divisão de infantaria (*expedicionária*) brasileira (1ª DIE), reforçada por alguns tanques da 1ª Divisão Blindada Americana; e de outro, tropas do 14º Exército do Grupo de Exércitos C da Wehrmacht (BONALUME NETO, 1995).

A Segunda Guerra Mundial também interferiu diretamente na rotina de muitas famílias prudentinas que tiveram alguns de seus membros participando da batalha (O IMPARCIAL, 1997, G 5, p. 1).

Ah, isso é outra história, em minha filha... apaixonadíssima. Loucura, loucura. Eu não fugi, embora era moda. Ele chamou, ele chamou... e eu falei... eu vou te dar o que eu escrevi quando nós fizemos 60 anos de casados. Nós fizemos 65 anos de casados, no horário que nós casamos aqui dia 14 de dezembro, dia 18 ele me deixou... (olhos com lágrimas) ... morreu apaixonado! Paixão, paixão...

Oh, quando ele chegou da Bahia, em [1935] 35, eu sou de [1927] 27, é ... você já imaginou vindo da Bahia em 35? As condições, o tempo? Então, tinham três espanholinhas que tinham combinado, menina, de namorar, ... que queriam namorar ele. Aí, quando ele chegou, muito judiado, oh menina, muito judiado, o irmão foi buscar, ele era o 17º irmão, a mãe tinha morrido. Aí, menina, quando viram ele, a Aurora, que era a mais velha disse, não quero, a Dolores, a Lola, não quero... a Angélica, ah “jeca”, não quero... e que idade eu tinha, eu vou falar pra vocês, eu só fui descobrir isso, menino, quando ele voltou da Guerra e nós começamos a namorar... eu tinha oito anos, e naquele dia eu decretei a minha vida, eu gostei dele naquele dia.

ARILDA- Com oito anos? De idade?

Foi, foi. Quando elas falaram: Não. Aí, menina, eu era criança, e ele adolescente, o irmão dele era casado com uma tia minha, irmã da minha mãe. Então, a minha tia deu um banho de civilização nele... eu falo que ele namorou a liga das nações lá da Vila Marcondes (risos). Oh, esse anelzinho ele me deu antes de ele ir pra São Paulo, tem 73 anos, e nós só fomos namorar quando ele veio da Guerra. Mas ele gostava de mim e eu dele. Mas ele era muito safadinho, ele queria namorar pra aproveitar, né?

ARILDA- Então a senhora teve que esperar ele voltar da Guerra.

Foi, foi o negócio foi esse! Eu estou escrevendo a história da família, a história dele por causa dos meus netos pra saber, ...pra saber quem é, viu! (SANTOS, 2012).

Relatando as mudanças, logo nos primeiros anos do pós-guerra, sempre caracterizadas como conquistas que engrandeciam o município aniversariante, o periódico cita a pavimentação de pistas, a construção da moderna estação de passageiros, a implementação de abastecimento de combustível, o constante desenvolvimento da aviação local e, continua anunciando as matérias jornalísticas contidas no caderno: “Educação era coisa séria. Um destaque especial para o grupo de alunas do Colégio Cristo Rei, comemorando os 60 anos da fundação da escola (O IMPARCIAL, 1997, G 5, p. 1).

Desde o final do século XIX missionárias beneditinas iniciaram no Brasil atividades relacionadas a educação. Instaladas, em primeiro momento, no Mosteiro São Bento, centro de São Paulo, as irmãs tiveram que se relocarem para um prédio maior, no Largo do Rosário, pois o tipo de ensino oferecido pelas freiras atraíram muitas alunas.

O impulso missionário não limitou a atuação das freiras apenas naquela cidade. Segundo o *site*<sup>81</sup> da instituição, depois da chegada das irmãs beneditinas ao Brasil, na década final do século XIX, em Olinda, Pernambuco, as freiras se espalharam por alguns lugares do país. Para esta pesquisa duas dessas cidades são relevantes para o cotejamento das narrativas. Primeiro, Sorocaba, cidade na qual foi fundado o Colégio Santa Escolástica em 1905; por segundo, Presidente Prudente, onde as freiras educadoras inauguraram o Colégio Cristo Rei em 05 de abril de 1937, momento este celebrado pela imprensa local como o jornal “A Voz do Povo”.

A relação entre os trabalhos das freiras beneditinas com esta tese se dá, não só pelo fato de atuarem institucionalmente com a educação no município de Presidente Prudente dirigindo o tradicional Colégio Cristo Rei, já mencionado no capítulo 2, mas também pelo fato que foi na cidade de Sorocaba, no Colégio Santa Escolástica, Maria de Lourdes Pires Peres se formou, em 1953, normalista.

**Figura 44 – Formatura de Dona Lourdes**



Fonte: Acervo pessoal de Maria de Lourdes Pires Peres

Dona Lourdes, como é mais conhecida, é a sexta pessoa, da esquerda para a direita, da última fileira de formandas. Nascida em 22 de fevereiro de 1935, a sorocabana normalista recém-formada ainda permaneceu por mais três anos em sua terra natal: “ De [19]53 a [19]56

<sup>81</sup> Cf. [www.santaescolastica.com.br/o-colégio/nossahistoria](http://www.santaescolastica.com.br/o-colégio/nossahistoria).

fiquei buscando, né. Fui substituta em uma escola, lá no João Franco [em Sorocaba], não, não era João Franco, era João também, igual o “Navio” (PERES, 2015).

Enquanto trabalhava como professora substituta, Dona Lourdes descobriu um curso específico ofertado na década de 1950: “professor de escola rural”.

Eu fiz curso. Fiz curso rural antes [de vir]. Eu fiz o curso rural, e os exames... Igual a escola normal. Aliás, eu fiz em Sorocaba mesmo, de 6 meses [de duração]. Porque tinha o professor de ruralismo, e esse professor que incentivava a gente. Ele que ficava no ouvido da gente falando “porque é melhor... porque ia ser difícil... porque precisava pontos naquela época pra poder ingressar no magistério normal, na cidade”, isso. Ele que incentivou, ele que... então a gente fazia o curso com ele. E a gente prestou exame em São Paulo.

Então, eu fiz um curso também na “Água Branca” [parque da Água Branca em SP], isso separado, que me ajudou bastante. Porque caía muita coisa como se a gente fosse..., era engraçado, porque todo concurso é assim, complicado, né. Eles falavam coisas como se eu fosse comprar uma fazenda em [Álvares] Machado. Sabe, galinha, boi, plantação, tudo isso (PERES, 2015).

Em sua narrativa Dona Lourdes vai apresentar uma outra visão em relação a vinda de uma jovem professora para o oeste do estado. Passado no concurso, a chance de inserir-se na profissão docente exigia ir para longe de sua família. Para onde? “Então de Machado, pra começar, a gente foi na Estação [de trem], depois da escolha, e não achava Machado, nunca!” (PERES, 2015). Nem ela sabia.

**Figura 45- Distância entre Sorocaba e Presidente Prudente é de 478 Km**



Fonte: <http://www.estacoesferroviarias.com.br/ramais/efs-tronco.jpg>

A pavimentação anunciada pelo jornal na capa do caderno comemorativo deixa um pouco de dúvidas quando comparadas a história de Dona Lourdes no momento em que chega para tomar posse do seu ofício:

Eu tomei posse em agosto, dia 03\de agosto de 56 (1956). Eu tinha 21 anos de idade. Aí ele [o pai] veio, depois ele falou que achava que eu não ia nem “desmanchar as malas”. Porque, chegando, estava chovendo desde maio. E o sítio era 12 km pra lá de Machado. Na escola Japonesa lá. Então o cara foi com jipe, o diretor, seu Jurandir Passini. Ele arrumou um jipe acorrentado pra poder chegar lá na 5ª Escola. Aí chegou lá ele foi tirar água e saiu um sapo dentro do balde. Isso aí tudo ajudou meu pai achar que eu não ia desmanchar a mala. Mas eu fiquei. Fiquei e,... não tinha outra alternativa a não ser ficar (PERES, 2015).

“Não tinha outra alternativa a não ser fica”, assim se inicia a efetiva carreira docente de Dona Lourdes. Andando a pé, de carona e morando na escola onde lecionava, a jovem professora e sua companheira de ensino enfrentaram o início:

E tinha uma amiga que já estava lá que era de Tupã. Uma alemãzona, a Meide. E era casa e escola, tudo junto. A gente ficava no sítio, ficava lá. Era uma casa com uma varanda no meio. A casa pra lá e a sala de aula pra cá (apontando o lado contrário à sala). A minha amiga dava [aula] no 1º e 2º, eu dava,... não, eu dava aula no 1º e 2º e ela lecionava pro 3º que era mais pesado, né. Mas eu tinha... eu tinha 15 alunos no sítio (PERES, 2015).

**Figura 46 – A Quinta Escola, zona rural de Alvares Machado**



Fonte: Acervo Pessoal de Dona Lourdes Pires Peres

Apesar da visível dificuldade as jovens professoras, entre elas Lourdes Peres, em pé na última fileira, a esquerda (Figura 46), encontravam seus meios de superação para os seus problemas:

Inclusive tinha um dia que a gente marcava pra chorar. Chorava o dia inteiro. Depois ficava feliz, era a terapia. Chorava porque estava longe de casa. A minha amiga era de Laranjal. Essa era de Tupã, mas se removeu logo, veio uma de Laranjal, que era “meleca” igual eu, a Nair Cordone. Então a gente chorava de saudade de casa, né.

Depois a gente passeava, a gente descobria bailinho em Estrela do Norte, Pirapó, nossa...

Arilda- Mas vocês moravam na escola?

A gente então, nós tínhamos um taxista. Ele vinha no sábado. Porque sábado a gente dava aula até meio dia. A gente dava aula de 1ª a 2ª série até meio dia. Não tinha essa de não ter aula no sábado. Então ele vinha no sábado meio dia e trazia a gente pra Prudente, ou deixava... eu ficava em [Alvares] Machado. Tinha uma pensão lá que tinha uma senhora, uma portuguesa “legal à beça”, a Dona Maria, e eu ficava por lá, que era mais songa. Depois que eu comecei a vir pra cá, né. Então ele [o taxista] levava a gente até Prudente e já ficava marcado na segunda-feira. A gente ia de ônibus até Machado e ele nos trazia de taxi. E em Prudente eu ficava lá no Hotel Domínio. É ali na Marechal Deodoro, pra lá da linha, num lugar abandonado. Ta abandonado, agora não tem mais nada. Foi o hospital São Sebastião, lembra do hospital? É uma esquina, a gente ficava lá. As professoras e os viajantes. As duas raças, as duas pragas da alta sorocabana (risos). Éh, o pessoal chamava de praga. (W- por quê?) porque as primeiras que vieram eram aventureiras,... e aprontavam... então, naqueles hotéis do centro não entrava professora não. A minha madrinha, que era a madrinha Laila, ela lecionava em Venceslau. Então quando ela soube que eu vinha pra cá ela falou: “a primeira coisa que você vai fazer é tirar esse anel de professora, porque a fama de professora aqui não é nada boa”.

Então a gente ficava lá no hotel Domínio. Os viajantes, (risos) mas o meu marido não porque o meu marido ficava na casa da irmã que é a Carmem, né (PERES, 2015).

Detentora de uma narrativa completamente audível e fluída, Dona Lourdes explica como deixa a escola rural nos arredores de Presidente Prudente e se remove para uma, também, escola rural dentro da cidade.

A escola era do estado. Era escola rural do estado. Depois que eu me removi, eu me removi pra escola rural também. Era escola rural do grupo jardim

Paulista. Eu saí em 1959 ela, a 5ª escola ainda foi até 76 [1976], aí que foram exterminadas, não tem mais escola isolada. Porque aí apareceram as conduções. Meio de transporte. Então a criançada que morava no sítio ia pra cidade para estudar. Quando começou o meio de transporte acabaram as isoladas.

Eu me removi, era mais perto, eu já namorava o Pedro e também porque minha mãe já tinha mudado pra cá, pra Prudente. Veio, oh que barbaridade, eu falo assim poxa vida... a minha irmã e tudo, casou aqui. Minha mãe e meu pai faleceram aqui. Mas ela... ela então só tinha nós duas, então ela achava que tinha que ficar perto. A minha irmã é professora também, eu puxei um monte de gente. Tem umas quatro professoras que vieram atrás de mim. A Mara (irmã) formou na escola normal daqui. A minha mãe veio em 59 mesmo, quando eu removi ela já estava com a mudança pronta. Aí eu fui morar com ela lá na Júlio Prestes, perto da Apea, subindo duas ruas pra cá da Apea.

Ah, é o João Franco de Godoy, o navio, só que quando a gente veio, quando eu me removi, eu vim pro grupo (prédio) velho, grupo rural, depois que o navio se transformou em estadual, era rural, a gente tinha horta, criação de galinha, tudo, ali no grupo velho. O grupo velho era na mesma rua descendo, era na Francisco Morato. Um grupo de madeira, agora é uma residência. O terreno foi vendido, se bem que era um terreno do estado, não sei como é que foi essa coisa. Depois que a gente mudou pro navio continuou rural mas o nome já veio como 1ª escola estadual João Franco de Godoy, em 59, que eu vim pra cá. Eu vim pra cá em março, eu tinha pego na escola de baixo uma 4ª série, que eu não estava acostumada, mas eu não podia escolher porque eu estava chegando naquela hora, tanto é que eu encontro meus ex-alunos agora, tudo avô já. Porque naquela época 4ª ano era 13,14,15 anos, né (PERES, 2015).

Consultando o próximo caderno, o G 6 do Imparcial “80 anos de Presidente Prudente”, 1957 a 1964, encontrei alusão a um aspecto, para os dias atuais pitoresco, sobre realidade estrutural da cidade como a descrita por Dona Lourdes após sua remoção. Para essa tese, a narradora não inventou, ela rememorou o que viveu (BOSI, 2003).

Quando eu vim morar na [rua] 7 de setembro em 59 [1959], porque eu casei em 59. Me removi, casei e pronto. Eram dois lances ali a Washington Luís [avenida da cidade]. Quando chovia formava uma catarata. O Tênis [Clube], era clube de campo, então motorista de taxi, quando chovia, e tinha festa no Tênis: “óh pra casa!”. Porque não tinha condição de entrar com o carro ali. Tanto é que o pessoal vinha em casa e dizia “você não quer nada da cidade?” (risos,).

Ali pra subir na [rua] Francisco Morato, no Navio, tinha uma valeta do lado, em que a Juraci e a Marina Bastos, que até já faleceu, elas vinham de charrete do centro e a charrete deixava elas lá em baixo. E o medo que caísse naquele buracão? Era uma valeta do lado de lá (PERES, 2015).

**Figura 47- No tempo das charretes**



Fonte: O IMPARCIAL, 1997, G 6, p.5.

Migrante, mulher, Dona Lourdes se comunica em sua entrevista revisitando e trabalhando a sua memória permitindo, assim, que a rememoração ali acontecendo, descrevendo a história de sua vida, se mescle com a conjectura social, estrutural, política, educacional do município que a recebeu como professora em 1956 (PESAVENTO, 2012). Além disso, sua postura narrativa permite, generosamente, que a pesquisa aqui realizada ganhe densidade em detalhes sobre fatos nunca descritos ou encontrados na historiografia tradicional (MARTINELLI, 1999). O desafio de migrar, conseqüentemente, afastando-se de sua família; a peleja com a saudade; a readequação a vida no ambiente rural; as formas de superação da tristeza e da solidão de jovens professoras normalistas; entre outros temas, demonstram que Dona Lourdes, colaborando (MEIHY e HOLANDA, 2010) com este trabalho “escavou” (BENJAMIN, 2004) seu passado e o materializou através de sua narrativa.

### **3.2.5. De 1957 a 1964**

Conhecida pela historiografia como a década dos "anos dourados" onde “tanto a indústria pesada quanto a de bens de consumo” (PINSKY, 2014, p. 17) espalham-se por alguns pontos do país apontando o caminho do desenvolvimento, 1957 a 1964 também é assim apresentado nas preliminares jornalísticas do caderno G 6 do Imparcial (1997).

Além das emissoras de rádio, um marco importante para a comunicação em Prudente foi a chegada das emissoras de TV na década de 60. Após várias tentativas a primeira captação foi da TV Coroados de Londrina através de uma antena instalada na caixa d'água em Regente Feijó. Apesar da má qualidade na recepção elas agitavam a cidade com as informações que chegavam diretamente da capital e de todo o Brasil. Mas a construção do tronco oeste de DDD pela Embratel foi o marco decisivo para uma revolução do sistema televisivo na região (O IMPARCIAL, 1997, G 6, p. 1).

É nessa mesma década, em meados, 1956, no interior do estado de São Paulo, no oeste, em Martinópolis que chega a única “uspiana” narradora nesta pesquisa. É sabido, pelas narrativas, que várias professoras e professores formados em São Carlos, São Paulo, pela USP, ou outras instituições, migraram para a região de Presidente Prudente no pós-guerra. Quanto aos docentes licenciados que para o oeste se dirigiram há várias menções:

Aí fomos todos lá pro Ginásio do Estado. É minha opinião. Nós éramos muito fracos. Lá no ginásio do estado vieram professoras formadas na USP, catedráticas (SANTOS, 2012).

Não, eram todos professores primários, escola primária. Depois é que foi transformado em Ginásio também, aí apareceram as outras mais sabidas (referindo-se aos professores licenciados pela USP). Que tinham mais cursos, que tinham mais,... né.(PERES, 2015).

Percebi, havia uma distância bem acentuada entre o professor primário e o secundário. Primeiro, valor, o salário. O salário era completamente bem mais alto do que o do primário. A posição social mesmo na própria sociedade. O ginásio era mais valorizado pela sociedade (referindo-se aos professores licenciados pela Universidade de São Paulo) (FERRAZ, 2015).

Então, quando eu comecei dar aula, Wagner, eu me sentia, como eu falei pra você, um grão de areia porque elas eram todas formadas em São Carlos, meu marido formado em São Paulo, a Vitória formada em São Paulo, também,...(FERREIRA, 2015).

E a maioria formados pela USP, em São Paulo, vinham, às vezes, de Caetano de Campos, era gente sempre importante e muito bem considerado. A diferença de hoje!.. é triste de ver hoje, viu! (MARCONDES, 2015).

Para Ivone Alves de Lima Fregonesi, neste trabalho referida como “LIMA FREGONESI”<sup>82</sup>, o *status* de licenciada pela USP apenas lhe garantiu a possibilidade de trabalhar como professora em uma região bem distante da sua de origem. Em suas palavras: a “[gente vinha] sem ser efetiva. Não era contratada também. Chamava “interina”. Era... a gente tinha o contratado, tinha o interino e o efetivo. Aí, eu era interina” (LIMA FREGONESI, 2015).

**Figura 48 – Ivone Alves de Lima Fregonesi**



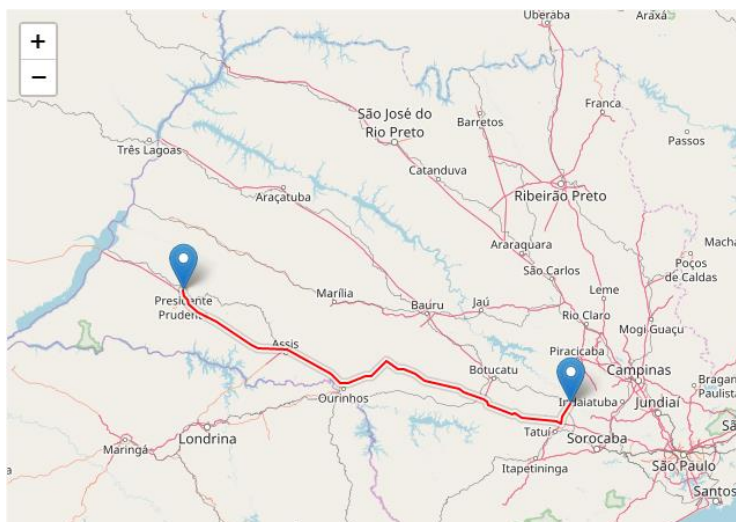
Fonte: Imagem coletada durante a entrevista.

Nascida em Tietê, São Paulo, em 16 de março de 1931, a jovem Ivone aceitou o conselho da irmã normalista que a orientou a cursar uma faculdade, não o curso normal. Esperando o tempo certo, sua família muda-se para Ipaussu, São Paulo, e de lá Ivone ingressa na universidade na capital paulista.

---

<sup>82</sup> Isso para diferenciar de Dione Fregonese, professora de Ciências Naturais, já apresentada, irmã do esposo de Dona Ivone e, por não se casar, permaneceu com o sobrenome da família (nota do autor).

**Figura 49- Distância entre Tietê e Presidente Prudente é de 450 Km**



Fonte: <http://rotamapas.com.br/distancia-entre-presidente-prudente-e-tiete>

Além de caro era bem seletivo também. Eu só sei que nós morávamos... eu sou do Tietê, mas nós morávamos em Ipaussu, e eu era novidade lá (risos), porque, isso foi em 1951, eu era novidade na cidade, porque eu estava fazendo faculdade, estava fazendo a USP, era novidade. Era uma pessoa diferente. Então eu estudei lá. Eu fui da turma do 4º centenário de São Paulo, eu me formei em 1954 (LIMA FREGONESI, 2015).

Assim como Dione, Ivone também parece ser uma mulher que foi educada para superar os limites de seu tempo. Seu pai, farmacêutico formado, pequeno produtor de café, não censurou os estudos da filha, pelo contrário, possivelmente devido sua condição econômica, possibilitou que a jovem Ivone cursasse o ensino superior custeando os ônus econômicos e culturais de tal decisão.

Em São Paulo eu morava num pensionato, Santa Marcelina. Hoje é... existe hoje ainda, só que naquele tempo eram 16 alunos, numa casa... numa mansão, era. Então por isso que meu pai falava que tinha que estudar em colégio... porque havia só a USP, havia a Faculdade Católica o Sede Sapiense, que já existia, e havia uma Universidade Católica de Campinas, a PUC, né (LIMA FREGONESI, 2015).

Cursando Letras na faculdade de Filosofia e Letras de São Paulo, em 1954, Ivone que nasceu um ano após a Revolução de 1930<sup>83</sup>, rememora um episódio trágico na política

83 Em 1º de março de 1930, foram realizadas as eleições para presidente da República que deram a vitória ao candidato governista, que era o governador do estado de São Paulo, Júlio Prestes. Porém, ele não tomou posse, em virtude do golpe de estado desencadeado a 3 de outubro de 1930, e foi exilado. Getúlio Vargas assumiu a

brasileira. O suicídio de Getúlio Vargas, no seu segundo mandato como presidente do país, no Palácio do Catete, na cidade do Rio de Janeiro, então Capital Federal.

Eu morava na [rua] Cardoso de Almeida, e tomava um ônibus até a praça da Bandeira, lá em São Paulo, e ali eu tomava um bonde (risos)... um bonde, né, que naquele tempo era um bonde, pra ir pra escola, pra ir pra faculdade, porque a USP era na [rua] Maria Antônia, frente ao Maquenzi, ... na Maria Antônia, e eu tomava um bonde que chamava Vila Buarque. Olha eu lembro tudo isso, e,...e,... mas ele passava de hora em hora, e eu perdi o ônibus, então eu fui de lotação. Naquele tempo tinha lotação, né...

Não era ônibus não, era carro. Carro particular que passava pegando as pessoas, né. É mais caro, mas ele levava você, né. Mas não era um só não, sempre quatro, três atrás e um na frente. E eu tomei a lotação e o rádio estava ligado e ai eu ouvi, era 7:30 da manhã, e eu ouvi que tinha morrido... que o Getúlio Vargas tinha se matado.

Foi em agosto de 54, né. E eu estava numa lotação e eu ouvi, e ninguém tinha ouvido ainda. Mas eu cheguei numa aula, era uma aula de psicologia, que aí reuniram todos os cursos num salão, num anfiteatro muito grande, e a aula de psicologia para o 4º ano, então todos os grupos iam lá, né. E eu falei pra uma minha prima, na hora que entrei, cheguei atrasada porque já tinha começado a aula, ... eu falei pra minha prima “você sabe que eu ouvi na lotação que o Getúlio se matou?”. Ela falou: “o que?”. Aí uma de traz falou “O Getúlio se matou?” Ai eu falei “se matou!”. Será que é verdade? Eu falei é verdade porque toda hora o rádio estava... o rádio do taxi estava falando, né. E, sei que ali virou uma conversa... e a professora dando aula. Ela parou a aula e falou “O que que vocês estão conversando aí?”, “Falando aí?”. Ai eu fiquei de pé e falei “eu estou contando que eu cheguei atrasada, a senhora viu, né,... que eu ouvi que o Getúlio Vargas se matou!”. Ela perguntou: “Quando?”. Eu falei, essa madrugada. Ela pegou todos os cont.... “e o que que nós estamos fazendo aqui, vamos embora!”. (risos). Acabou a aula. E ai as aulas foram suspensas. Ficou um mês sem aula. E foi um... foi difícil mesmo São Paulo... cavalaria em São Paulo, foi uma coisa medonha. Eu estudava no último ano, em 54, né (LIMA FREGONESI, 2015).

Ao concluir a faculdade Ivone busca sua inserção no mercado de trabalho e, como já foi narrado por outras professoras que migraram para o extremo oeste do estado, vir para o interior era a forma mais estimulada para as recém-formadas da época.

Olha, saindo da USP eu vim para Martinópolis, então... aquele tempo era muito interessante, havia um artigo, não sei qual era o nome do artigo, a gente se inscrevia no Diário Oficial, e dava o endereço da gente, e, eram poucos, né, porque o Ginásio estava começando. E aí, eu recebi uma proposta de Martinópolis pra ir pra lá. Aí eu vim pra Martinópolis, em 56

---

chefia do "Governo Provisório" em 3 de novembro de 1930, data que marca o fim da República Velha no Brasil (SOUZA, 2012).

(1956). No Ginásio. Naquele tempo chamava Ginásio. Tinha 4 anos de Ginásio, depois que era o Colegial (LIMA FREGONESI, 2015).

Elevada à categoria de município com o nome de Martinópolis em 29 de janeiro de 1939<sup>84</sup>, a cidade a qual Dona Ivone inicia sua carreira docente localiza-se a 35 Km de Presidente Prudente. Sua origem está também relacionada a atividades agrícolas realizadas por colonos fazendeiros, coronéis<sup>85</sup>, que fixando na região desenvolveram atividades que tiveram como maior expressão o cultivo de algodão.

Importante ressaltar que o acesso ao município também foi favorecido pela ferrovia, Estrada de Ferro Sorocabana, cuja chegada é anterior a instalação da estação de ferro em Presidente Prudente haja vista que no sentido capital-interior Martinópolis é a primeira. Segundo o *site* institucional do município “A estação de José Teodoro foi inaugurada em 05 de agosto de 1917”<sup>86</sup>.

O município também passou por crescimento populacional entre as décadas de 1950 e 1970. O trabalho, principalmente nas lavouras, atraiu muitos migrantes que chegaram a atingir o número de 37 000 habitantes ocupando o seu território, quantidade maior do que as dos dias atuais pois, segundo IBGE (2002), Martinópolis possui 24 200 habitantes.

É neste contexto socioeconômico vivido pelo jovem comuna paulista que Dona Ivone chega para trabalhar na E.E. Coronel João Carlos Martins em 1956.

Martinópolis... já, era uma cidade pequena, a gente morava no Hotel. Éramos quatro professoras do Ginásio, lá. Eu lembro, uma chamava Ilze, a outra chamava Miriam, a outra chamava Lúcia e eu. Elas eram... a Lúcia era de São Paulo, e as outras duas de Campinas. Fomos morar no Hotel. Chamava hotel Martinópolis. Só tinha trem. Então, nesse tempo eu morava em Ipaussu, saía a noite de Ipaussu, o trem passava a noite, vinha de leito, e chegava de manhã em Martinópolis, imagine? Hoje são três horas, a gente faz brincando em três horas, duas horas e meia daqui em Ipaussu. Mas era um tempo mais difícil, né? (LIMA FREGONESI, 2015).

<sup>84</sup> <http://www.martinopolis.sp.gov.br/site/index.php?p=historia> (2017). Acesso em 01 nov. 2017.

<sup>85</sup> “Passageiros e mercadorias encheram o Trem de Ferro. A marcha para o Oeste começou a transformar a fisionomia do Sertão. A migração volumosa a forçar o fracionamento dos latifúndios. Contendas judiciais a se mesclar com lutas sangrentas, até que homens, organizados surgiram para capitanear a colonização, dentre esses homens, avulta a figura do Coronel João Gomes Martins, um fidalgo da Ilha da Madeira, que retalhou as terras de muitos dos municípios da região, especialmente, daquele a quem mais tarde, emprestaria o seu próprio nome” (idem).

<sup>86</sup> (idem)

Se havia por parte do Estado uma proposta que direcionavam as/os jovens professoras/es ao interior, é fato também que não possibilitavam nenhum tipo de facilidades para que se efetivassem ou progredissem dentro do magistério. Adiante Dona Ivone narra a labuta que foi passar nas provas que lhe garantiriam estabilidade profissional na carreira docente e que contribuiu na para a pouca permanência da professora na pequena Martinópolis.

Eu era solteira. A gente vinha muito a Prudente, porque Martinópolis era uma cidade pequena, então a gente vinha pra Prudente. De ônibus, e aqui era uma beleza pra nós, porque... dava pra gastar... tinha cinema, tinha uma *boite* chamada Ambassador,... a gente ia no Ambassador (LIMA FREGONESI, 2015).

Ivone começou a prestar concursos. Primeiro para se consolidar como professora efetiva, segundo, para remover-se para uma escola em uma cidade mais próxima de Presidente Prudente.

Foi aí que eu conheci o Décio. Aqui em Martinópolis. Depois eu prestei concurso, mais aí eu já conhecia o Décio, aí eu escolhi Machado (Alvares Machado) e durante esse tempo, eu era namorada dele, e acabamos casando, e eu fiquei por aqui mesmo, né (LIMA FREGONESI, 2015).

Se havia por parte do estado uma proposta que direcionavam as/os jovens professoras/es ao interior, é fato também que não possibilitavam nenhum tipo de facilidades para que se efetivassem ou progredissem dentro do magistério. Dona Ivone narra a grande labuta que foi passar nas provas que lhe garantiriam estabilidade profissional na carreira docente.

Eu fiquei até 57 (1957). Nesta época eu estava prestando concurso pra me tornar efetiva. Nesse primeiro eu não passei, aí eu fiz um outro. Eu falei para o professor Espina, ‘mas o senhor foi meu professor quatros anos e nos ensinou tantas coisas, por que o senhor não perguntou algumas coisas dessa? [Referindo-se ao tema da prova em que não obtivera êxito] Ele falou “é mas essa é um repolho”. Tudo pra ele era “repolho”. Aí eu falei, o professor Amora falou que o senhor não fala nem cinco minutos a respeito disso (risos).

Falei pra ele. Já estava... já tinha tirado zero mesmo. Aproveitei, né. Ele falou “Mas o Amora falou isso?”. Eu falei: Falou. “Quando é que você conversou com o Amora?”. Eu falei: fui na casa dele. Porque eu morava no pensionato Santa Marcelina, que é na Cardoso de Almeida, e ele morava bem na continuação da Cardoso de Almeida. Então eu fui lá, né. Ele falou

que o senhor não fala nem cinco minutos a respeito, como é que o senhor quer que eu fale?.

Aí,.. naquele eu tirei zero e acabou, né. Já tinha passado em dois... mas aquele zero, acabou. E aí eu fui fazer outro concurso. Lá em São Paulo. Tudo era em São Paulo (LIMA FREGONESI, 2015).

Efetiva e trabalhando no município que circunda Presidente Prudente, Dona Ivone, após o casamento, muda-se para a “Capital da Alta Sorocabana”.

Namorei, casei e fiquei aqui mesmo, né. Eu escolhi... aqui havia a Dona Neusa Soares Macuco, já ouviu falar dela? Então... ela era a única professora efetiva de português aqui. Aí eu vim ,né. aí éramos só duas professoras efetivas. Não havia ninguém ainda.

WAGNER<sup>87</sup>- E aqui a senhora foi trabalhar em qual escola?

IVONE- No Tannel Abbud.

WAGNER- Deu aula lá até aposentar?

IVONE- Não, não do Tannel Abbud... eu... cansei do Tannel Abbud, sabe! Eu cansei porque... não sei. Comecei me sentir infeliz no Tannel Abbud. Cada vez que eu ia ao Tannel Abbud, é lá em frente a faculdade de direito, né, cada vez que eu virava pra ir lá, meu coração fechava... eu falei tá na hora de mudar. Aí eu vim para o 4º Ginásio, chamava 4º Ginásio, que nem existe mais isto, que era uma extensão do I.E. e eu fui pra lá, e de lá eu...

ARILDA- Era um Ginásio pluricurricular que eles criaram?

IVONE- Não, não era um ginásio normal mesmo. Era um anexo do I.E. Existia o I.E e o Tannel, de escolas estaduais, e o ginásio São Paulo e o Cristo Rei, só os 4. E o Arruda Melo, era grupo, era um grupo escolar (LIMA FREGONESI, 2015).

O trabalho com entrevista narrativa permite que o sujeito entrevistado sintasse-se mais livre para expor seu ponto de vista, sua posição sobre algum tema/ideia, ou outras particularidades que envolvem o contexto situacional do narrador (MUYLAERT, et al, 2014). Visto como procedimento técnico metodológico capaz de possibilitar que o entrevistado apresente a história da sua vida de uma forma espontânea e livre (JOVCHELOVICH; BAUER, 2002), essa técnica de pesquisa também gera algumas dificuldades para o pesquisador que adota esse tipo de procedimento.

Os sujeitos que ofertaram suas narrativas para este estudo, não seguiram, em sua maioria, uma cronologia narrativa fidedigna unindo tempo, espaço, situações de forma ordenada. Assim sendo, os excertos que se completam em muitas vezes estavam distantes das primeiras menções. A descoberta dos dizeres que completam pensamentos, que são

---

<sup>87</sup> Inserir a minha intervenção na entrevista com a finalidade de apresentar claramente o posicionamento da narradora sobre o tema abordado.

rememorados minutos depois, que aparecem quando a entrevista parece ter sido encerrada só é possível quando o pesquisador permite a imersão no texto transcrito. Essa atitude coloca em prática a ação colaborativa (CRESWELL, 2007) entre narrador e pesquisador que criam “juntos” novas fontes, novos documentos, registros históricos.

Uma possível justificativa para o cansaço da professora Ivone dentro da referida escola em que lecionou aparece solta, lembrada, durante sua narração: “Havia muita rivalidade entre o Tanel e o I.E, porque eram só as duas escolas, e cada uma queria ser melhor que a outra. Então você precisava ensinar mais do que a outra, né”! (LIMA FREGONESI, 2015).

Dona Ivone Lima Fregonese, professora, mãe de um casal de filhos se aposenta na escola pública em 1982. Porém não se ausentou da sala de aula. As vezes como professora de português e redação, lecionando em sua casa para alunos particulares, ou trabalhando como professora voluntária no Seminário Diocesano Menor Nossa Senhora Mãe da Igreja em Presidente Prudente. Rememoro esse fato, corroborando com Josso (2007) que afirma que todo conhecimento é, também autoconhecimento. A memória de Dona Ivone entrecruza-se com a minha pois, em 1994, e mais três anos seguintes, fui seu aluno na referida instituição religiosa. Esse fato alcança em Arendt (2002) significado e sentido inferir que o “livro da História” é um livro único para humanidade.

É transitando por este mesmo recorte temporal, 1957 a 1964, que apresento a última professora narradora desta pesquisa: Florisbela Capovila Ferreira.

O contato com a professora Florisbela, que resultou na gravação da entrevista, se deu em um lugar considerado por ela como especial. Nos arredores de Presidente Prudente, em uma propriedade rural, uma chácara/sítio, de muito verde e de audíveis sons da natureza, a professora nos recebeu delicadamente tímida, em primeiro momento, isso porque o referido recanto lhe trazia, já antes de nossa chegada, memórias.

Essa chácara, nós compramos em 76, 1976. O Olímpio e a Leda [amigos] não saiam daqui. Era feriado, fim de semana, vinha cada um com um pacote e a gente se reunia aqui. Tem coisas... fotografias maravilhosas. Eu comprei isso aqui, oh, era um mato só, não tinha nada, não tinha absolutamente nada. Ai nós começamos. Mas pra mim... Plantei tudo. As únicas arvores que eu não plantei foi esse flamboaiã e as castanheiras, porque o resto foi tudo nós, inclusive aquela maior ali, oh, foi tudo nós. Tudo que tem aqui foi o Osmar, eu e meu caseiro, que era o Tico, e o meu filho adotivo, que era o João. O João morreu muito cedo. Mas isso aqui pra mim, é minha vida. Eu quando estou muito triste, eu venho pegar energia aqui. Eu sinto. Era pra mim uma coisa fantástica. Depois que a

Letícia morreu, o Osmar morreu, lógico que a energia abaixou bastante, né (emoção) (FERREIRA, 2015).

**Figura 50 - Florisbela Capovilla Ferreira**



Fonte: Imagem captada durante a gravação da entrevista.

Flora, nome como se apresenta, é natural de uma cidadezinha no interior de São Paulo chamada Paradópolis, e aos seis anos de idade sua família migra para o município de Guariba, ambas cidades localizadas nas proximidades de São José do Rio Preto, também interior do mesmo estado. A formação escolar inicial de Flora acontece nos grupos escolares de Guariba, porém continuando em outro município interiorano do oeste estado de São Paulo, isso quando sua família se muda novamente na década de 1950 para Guararapes. É em Guararapes que Flora começa a se envolver com o esporte. Sua aproximação com a área esportiva terá, futuramente, significado maior em relação a participação social e cultural de Flora nas instituições de ensino ou mesmo nas equipes esportivas do município de Presidente Prudente.

Então aí eu comecei... tinha lá um senhor, em Araçatuba, que mexia muito com esporte, então ele formou jogos noroestinos, e nós fomos na cidade sede, em Guararapes. Eu participei dos jogos de basquete, de vôlei. Então foi aí que começou a despertar o meu interesse pelo esporte. Depois eu vim pra cá, me casei (FERREIRA, 2015).

Em 1952, com 18 anos de idade, Flora se casou com o professor de educação física Osmar Ferreira que veio, posteriormente transferido, assumir aulas de educação física na

cidade de Presidente Prudente. Flora e um casal de filhos (Mauro e Letícia) chegaram a cidade somente dez anos depois:

### Figura 51- Um presente ao futuro marido



Fonte: Arquivo pessoal de Florisbela Capovila Ferreira

Vim pra cá hem 62 [1962]... Em Prudente. Então chegamos aqui, uma cidade bem maior do que a que eu tinha vindo. Aí então eu um dia estava lá em casa, onde eu moro até hoje, na Emílio More, 59. Em 62, quando cheguei aqui em Prudente as ruas não eram asfaltadas, elas tinham aquelas pedras eram paralelepípedos. Então as ruas eram tranquilas, né. E pra mim, o que me dá...rememoro muito é que a gente ia muito na praça, sabe? Se encontrava lá no domingo. Tinham umas pessoas que se apresentavam lá cantando. Então...Na Praça da Matriz. A igreja, também, tinha... fazia aquelas festas lindas. Eu nunca fui muito social, sabe Wagner. A gente... o Osmar era meio assim, também. Então, a gente sempre tinha alguma oportunidade de passear, sabe (FERREIRA, 2015).

Diferente das outras narradoras que se envolveram com a educação preparando-se institucionalmente para exercer o ofício docente, Flora, devido suas habilidades com o esporte, é convidada, pela própria professora da cadeira, a assumir, como substituta, as aulas de educação física da então gestante que tiraria, em breve, licença maternidade.

[...] e passou a professora do I.E Fernando Costa, Neide Prestes, uma pessoa assim, que foi um anjo na minha vida, porque foi ela que me deu a oportunidade de ter participado no esporte de Prudente, que eu muito me orgulho. Então, ela passou lá e falou “olha Flora eu vou tirar uma licença,

que eu vou ter neném daqui um mês, e você não quer me substituir?” Eu por exemplo, era uma pessoa, sabe, sem qualificação para dar aula. Ela insistiu... insistiu comigo. Aí eu falei ‘olha Neide, eu vou eu vou pegar sim porque assim eu ajudo meu marido. Meu marido é professor também aí eu dou uma mãozinha, só que, Neide, eu quero mexer com Esporte!’, porque ela dava só ginástica, se você aceitar tudo bem. Nossa, ela foi maravilhosa (FERREIRA, 2015).

Segundo Taffarel (1993), Borges (1995) e Mizukami e Stefane (2002), a formação do profissional de educação física se diferenciou dos demais profissionais do magistério até os anos de 1966, quando de fato se efetivou o “Parecer nº 292/62” que relaciona as matérias pedagógicas dos currículos mínimos de licenciatura e o “Parecer nº 298/62” que fixou o currículo mínimo dos cursos superiores de educação física. Até então, sujeitos com habilidades técnicas, especialistas em alguma área esportiva, atributos nos quais Flora se enquadrou, poderiam trabalhar com a educação física nas instituições escolares.

Ai eu comecei, fui lá no I.E, peguei as turmas lá de educação física, e comecei a iniciação do esporte basquete, vôlei e atletismo. As meninas nunca tinham visto falar. Nunca tinham participado de nada. 1963. No dia 1º de agosto de 63 eu comecei, então, a encarar o meu trabalho (FERREIRA, 2015).

O aceite de Flora para trabalhar com educação física escolar não se dá de uma forma ingênua, ou seja, ignorando os limites de sua formação. Mas tal proposta demonstrou para a jovem mãe que havia um caminho profissional, naquela perspectiva, que poderia ser trilhado.

**Figura 52 – Flora e seu time de meninas**



Fonte: acervo pessoal de Florisbela Capovila Ferreira.

Eu comecei a dar o esporte lá, Wagner, as meninas, daí depois de dois meses que elas estavam fazendo esporte, eu fiz um campeonato interno de basquete, de vôlei. Então, eu escolhi as meninas que mais se destacavam na aprendizagem, e elas escolheram (os times), nós formamos, acho que uns 20 times de basquete. Elas escolheram o nome (do time) davam nome de professore nas esquipes, uma coisa linda. E as meninas se encantaram com tudo aquilo. Foi um desenvolvimento tão grande, entendeu, que aí me incentivou mesmo. Ai eu comecei a formar uma equipe de basquete. Depois a dona Ilce Delazari, professora de educação física,... então eu me sentia, assim, muito pequena perto delas, porque eu não tinha qualificação para dar aula de educação física. Era tudo um entusiasmo, impulso mesmo (FERREIRA, 2015).

A ausência de qualificação acadêmica fazia com que Dona Flora ficasse a mercê de aulas que sobrassem ou da intervenção de suas amigas ao seu favor. Ambas possibilidades aconteceram:

A Carminha um dia chegou,... então que ela foi escolher, que era formado eu não era ainda, na minha frente, e ela falou “não essas aulas eu vou deixar pra Flora”, eram as aulas, umas 9 aulas que tinham sobrados no I.E. Elas eram maravilhosos comigo. Tinha o Parreira, que era um professor maravilhoso. Olha, o Ernesto, então eu me dava muito bem com a parte educação física (FERREIRA, 2015).

No Colégio São Paulo, instituição de ensino privada existente em Presidente Prudente desde 1930, Florisbela Capovila Ferreira concluiu, onze anos depois de sua chegada ao município, os estudos básicos e em 1973 se formou em educação física no extinto Instituto Municipal de Ensino Superior de Presidente Prudente/SP que, em 1975, transformou-se em Universidade Júlio Mesquita, Unesp.

### **3.2.6. De 1965 a 1972**

Como sabido, e já referenciado neste trabalho, a ditadura civil-militar acontece no Brasil com o golpe de 1964 e perdurará até 1985 quando o país alcança a democratização. A ditadura militar brasileira alcança a sua maior expressão de rigidez em 1968 quando o então presidente Costa e Silva (1967-1969) baixa o Ato Institucional número 5. Este permitiu ao presidente do país decretar o recesso do Congresso Nacional das assembleias legislativas e das câmaras de vereadores, etc. segundo Costa (2017),

O AI-5 era devastador. Delegava ao presidente da República plenos poderes para cassar mandatos e suspender direitos políticos, decretar intervenção

Federal em estados e municípios, Decretar recesso do Congresso por tempo indeterminado, assumindo assim as prerrogativas do Legislativo, entre outras arbitrariedades. A suspensão do *habeas corpus* para crimes políticos permitia a intervenção, censura e empastelamento de qualquer meio de imprensa que julgasse opositor ao regime militar (COSTA, 2017, p.140).

Seguindo a cronologia do jornal que estamos utilizando como fonte documental que apoia temporalmente e situacionalmente a inserção das narrativas coletadas durante as entrevistas, segue o caderno nº 7, G 7, datado de 1965 a 1972. Último estágio temporal do recorte desta pesquisa<sup>88</sup>.

Com sua estrutura já conhecida, a referida publicação inicia fazendo alusão a evolução estrutural da cidade, destacando em primeiro momento a intensificação do tráfego aéreo e do aeroporto local que, em meados de 1960 já recebia pouso de aviões da “TAM, modelos F-27 turbo hélices com capacidade para maior número de passageiros e maior conforto” (O IMPARCIAL, 1997, G7, p.1).

Na parte interna do periódico há uma descrição mais densa sobre o desenvolvimento da cidade em relação ao transporte rodoviário. Nesta reportagem o caderno apresenta uma das maiores empresas de ônibus e transporte do país cuja origem é o município de Presidente Prudente: “Andorinha Transportadora Ltda” (O IMPARCIAL, 1997, G7, p. 4).

Todos esses fatos descritos corroboram com os dados historiográficos nacionais que exaltam o desenvolvimento do Brasil e de alguns estados e regiões interioranas, isso porque se sentia, a partir de 1964, o que ideologicamente é descrito como “Milagre Econômico” (COSTA, 2017, p. 140).

No último parágrafo do texto introdutório, na capa o jornal em questão, há menção a outro tipo de atividade que caracteriza também os reflexos da modernidade almejada. Reportando o desenvolvimento da comunicação em Presidente Prudente, a edição descreve a chegada da repetidora da Rede Globo cujo efeito foi o de “inovar a qualidade de recepção de imagem e da informação na região para todas telespectadores” (O IMPARCIAL, 1997, G7, p.1).

Alguns narradores desta tese ratificam muitas das conquistas atribuídas como melhorias advindas e devidas ao governo militar. Quando indagados sobre a interferência do

---

<sup>88</sup> Os cadernos comemorativos do jornal “O Imparcial” possuem a somatória de 10 volumes, divididos em G1 a G10. Após o G7 há uma reformulação na forma de apresentar os conteúdos, passando a partir do G8 não estabelecer mais um recorte temporal, mas sim apresentar temas como “Saúde e Segurança”; “Política e Economia”, “Lazer e Cultura” sem o compromisso com datações historicamente linear.

governo militar na região oeste na região de Presidente Prudente os narradores assim descreveram:

Agora, a merenda mesmo ela começou com a revolução militar, os militares que instituíram a merenda. Tinha até um general...ele foi apelidado... algum professor daqui o apelidou “general da merenda” porque era um general de divisão, general de brigada, uma coisa assim. Então houve bem uma melhoria. (FERRAZ, 2015).

Olha, eu tenho pra falar uma coisa... que eu vou falar pra vocês que as minhas filhas nem gostam que eu falo, pra mim, na época militar, dentro do meu contexto e de vida aqui em Prudente, eu me sentia melhor. Eu não tinha medo de nada. A gente punha as coisas na calçada e ficava conversando, as crianças brincando... Então, eu não posso falar com cátedra isso ai porque..., né. Mas no meu... eu falo, gente, o regime militar foi quando eu consegui comprar um carrinho, foi quando eu consegui... então pra mim, dentro do meu contexto, aqui no interior, pra mim foi melhor. Eu achava melhor do que eu tinha tido, né (FERREIRA, 2015).

Não houve nenhum problema. Aqui não. Também a gente não tinha nada, né. Não chegava... É, mas aqui não tinha vindo nada, não. Não teve repressão nenhuma não (MARCONDES, 2015).

Numa outra perspectiva de análise e vivência no ensino, a professora Dra. Helena Farias de Barros rememora alguns pontos repressivos que refletiram diretamente nas universidades durante o regime militar. As faculdades mencionadas em sua narrativa é a Unesp/Presidente Prudente e a Unesp/Marília. Nesta última aconteceram represálias mais perversas com os professores.

Eu vivia na faculdade (risos). O governo federal, né, e governo do estado abriram para as Universidades, porque na França tinha saído aquela... um levante dos estudantes... estava aquele movimento na França. Então, eles resolveram, aqui também, o governo do estado e o reitor, não era reitor ainda, a reitoria foi logo depois... resolveram abrir assembleias para os alunos discutirem. Então, era pra ver que mudanças deveriam ocorrer na universidade. E havia assembleia toda hora, todo minuto. Aí, a gente ia pra aula, chegava lá era assembleia... porque haviam as mudanças. Então, as mudanças eram: acabar com a cátedra organizar; organizar em departamentos; tinha que trabalhar com diálogos com os alunos; quer dizer, não podia ter aula expositiva só, tinha de ser aula dialogada. Foi o que aconteceu. Mas aí, o que houve, eu não sei se partiu de professores ou de alunos, havia a infiltração de alguns marxistas, né. E aí eles descobriram... que tinha muita... era muito fiscalizado, a polícia andava atrás de tudo, né. Descobriram esses textos, aí abriram um inquérito policial em cima da

Unesp para descobrir quem é que tinha... quem dos professores tinha incluído aquilo.

Era o pessoal mais da sociologia que tinha... fazia. Mas, é, eu sei que todo mundo caia fora... daqui não foi ninguém preso, não. Todo mundo foi ouvido e acabou bem. Mas em Marília houve. Em Marília houve várias prisões. Os professores de filosofia, principalmente, foi pra...!!! foi pra Lins. O Jairo que foi diretor em Marília, também, foi preso em Lins. Mas assim, não que eles fizessem alguma coisa diferente ou importante, ou contra a revolução... foi mais como posicionamento de professor deles, de discutir as coisas, as coisas que estão acontecendo também, né. Eu sei que foram, de Marília foram presos vários professores. Mas aqui não (BARROS, 2015).

Contudo, é neste contexto situacional que este trabalho dá voz ao último professor, fechando, assim, o quadro de oito entrevistas realizadas para este estudo.

Eustásio de Oliveira Ferraz é natural de Araçatuba, São Paulo, porém quando o assunto é migração a sua história de vida o apresenta com muita experiência no tema. Nascido em 25 de março de 1935, o Eustásio se forma no curso normal em 1954 na Escola Normal Nossa Senhora Aparecida de Araçatuba, São Paulo. Detentor de uma voz forte e de um vigor invejável, aos oitenta anos de idade, o professor Eustásio organiza cronologicamente sua memória e a entrega generosamente para este estudo:

### **Figura 53 – Eustásio de Oliveira Ferraz**



Fonte: Imagem coletada durante a gravação da entrevista

Eu me formei, antigamente, chamava-se escola normal. Hoje chama-se magistério, então eu ingressei no magistério, na escola normal, no ano de 1952. Então, eu terminei o meu curso de magistério, professor normalista, no ano de 1954. Eu tinha 19 anos. Aí nós tínhamos que fazer inscrições para as

escolas isoladas. Porque naquela época ainda as zona noroeste ainda era muito rural, completamente diferente de hoje, então a minha primeira escola que foi atribuída foi numa cidade de **Andradina**<sup>89</sup>, mais precisamente numa fazenda chamada “Fazenda Progresso”.

Quando cheguei em Andradina, na cidade, para sair de Araçatuba até Andradina ou ia de trenzinho ou de um ônibus que antigamente nem ônibus chamava, chamava: jardineira. Então eu fui muito bem recebido nesse local. Nessa escola. Eu fui muito bem recebido. Então, eu tinha uma classe masculina. Eu tinha 32 alunos que eu lembro até hoje desse número. A tarde a outra professora trabalhava com as meninas. Eu não tinha experiência. Essa outra professora já tinha experiência. Então, eu falei assim: *Meu Deus do céu, como é que eu vou começar a alfabetizar essas crianças?* Um detalhe, eu saí de casa com duas malas uma mala pequena com roupa e a mala maior só livros e apostilas. Mas, quando eu enfrentei a classe,... completamente diferente! Aí a professora disse o seguinte: *you tem que ter paciência you tem que usar uma cartilha essa cartilha chamasse cartilha de alfabetização do Tatu.* Eu já conhecia o método da cartilha pela escola normal. Naquela época, ainda nós tínhamos uma visão do mundo,... ainda como um mundo mecanicista, onde o mundo era um relógio que funcionava mecanicamente. Então toda a metodologia escolar, também mecanicista.

Então, eu comecei a trabalhar com essa criança só alfabetizando e dando aquelas continhas. Ensinando *coisinha* simples. O que que nós ensinamos nas escolas tanto nas escolas isoladas quanto nos grupos escolares? O que nós ensinamos não passava do grupo, não passava do muro. Por quê? Porque a oportunidade que a criança tinha era somente na zona rural. Era de 3 anos.

Pois bem, mas realmente eu acabei aprendendo a alfabetizar, a trabalhar, com essa professora que já tinha experiência. Aí eu fiquei nessa escola, na Fazenda Progresso de 54 [1954], de fevereiro de 54 até dezembro de 54 [1954]. Deu um ano.

Nessa época ainda não havia concurso público para professor se efetivar, então cada tempo que trabalhava definia a pontos, aí no ano seguinte, em 1955, eu fui trabalhar no grupo escolar no município de **Lavínia**, mais precisamente no bairro rural chamado Tapajara. Lá eu comecei a trabalhar com os alunos da quarta série. Foram anos gostosos nesse lugarejo, Tabajara. Um ano também.

Aí em 1956 eu saí de Araçatuba e fui designado para trabalhar numa escola isolada em **Pereira Barretos**. De Araçatuba a Pereira Barretos existia uma linha férrea chamada Araçatuba. Era um trenzinho que se você “abanasse” a mão ele parava pra pegar o pessoal. É uma coisa quase igual aquele trenzinho do faroeste. Coisa gostosa. Lá, como estava chovendo muito, eu fiquei num bairro, parado num bairro chamado Bela Floresta, e lá conheci vários professores de Piracicaba, Sorocaba, Itapetininga, que a maior parte dos professores do Estado de São Paulo, do interior, vinham de Sorocaba, Piracicaba e Itapetininga.

---

<sup>89</sup> Com intuito de dar maior visibilidade ao processo migratório do professor Eustásio pelo interior do estado grifei em **negritos** as cidades em que ele cita e com traços os lugares onde se localizavam as escolas isoladas onde lecionou.

Neste lugar que eu fui, chamava-se **Ilha Solteira**, é onde está instalada essa usina hidrelétrica em Andradina, só que a escolinha era em Pereira Barreto. Lá eu fiquei apenas 3 meses porque o titular retornou. Aí retornando de Pereira Barretos fui designado para substituir numa cidadezinha chamada, chamava-se antigamente **Pioneiros**, hoje chama-se Sul de Minuci, também ao lado de Pereira Barreto. Lá eu terminei o ano letivo. De Sul de Minuci fui..., eu voltei para **Araçatuba**, nas férias, aí eu fiz inscrição nas escolas municipais. Eu fui o segundo classificado, não era de concurso, também era por títulos, só títulos, fiquei nessa escola chamava-se “Aiam Gaiem”, no chamado “Canal do Inferno do rio Tietê”. Hoje tá lá na usina Dois Irmãos,... Dois Irmãos. Essa escola também foi uma escola muito gostosa. Depois, aí eu passei por uma outra escola municipal, em Araçatuba, chamada “Vicentenopolis”. Era uma escolinha, também de madeira, mas como era municipal, não tinha professora, eu trabalhava tanto com meninas tanto quanto meninos, lá eu fiquei um ano também.

Aí, como não havia concurso no Estado de São Paulo, era só por título, eu fui ver a inscrição aí,... eu ingressei como professor na rede Estadual em 1959.

Com 24 anos, em 59 [1959]. Aí, eu fui para uma cidade chamada **Santa Mercedes**, aqui pertinho de Dracena. Fui pra lá. Fiquei também a um ano e pouco. De Santa Mercedes eu removi para **Castilho**, perto de Andradina, quase que voltando de onde eu iniciei na minha primeira escola. Lá eu fiquei como assistente de diretor de escola (FERRAZ, 2015).

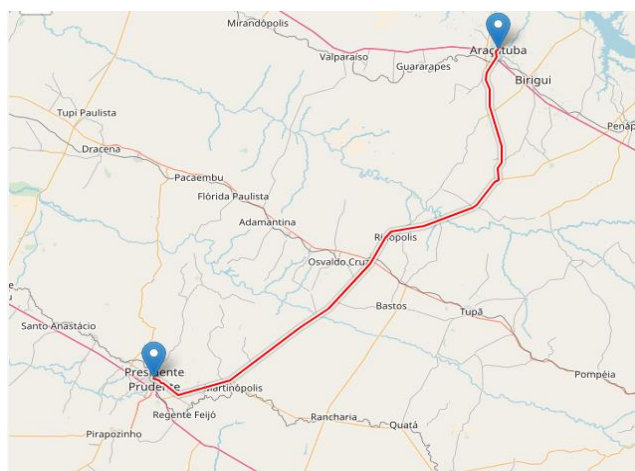
O tempo em que o professor Eustásio vai exercer o ofício de professor alfabetizador é de cinco anos. Já pontuado na escala profissional e apoiado pelas políticas educacionais da época (LOURO, 1997; CATANI, 1997), Eustásio é promovido as áreas administrativas escolares.

Assistente de diretor. Nessa época existiu o chamado o “curso de administração escolar”, aí eu fiz o concurso, logrei êxito. Então fiquei comissionado durante dois anos em **Araçatuba**, para fazer o curso de administração escolar. Terminado o curso, isso foi em 62 e 63, aí em 64, eu tinha removido de **Castilho**, novamente, para cidade de **Lavínia**. Aí eu cheguei lá, como o cargo de diretor estava vago eu passei a ser diretor substituto. Lá em Lavínia eu não lecionei, só fiquei como diretor. Mas, enquanto eu estava fazendo o curso de administração, abriu se o concurso para o preenchimento do cargo de diretor de escola Estado de São Paulo. Tinham dois tipos de escola no Estado de São Paulo. Tinham as escolas comuns, que eram masculinas, a feminina, a mista e tinha a escola típico rural. Então esse concurso que eu fiz foi para escola típica rural, porque o último concurso para diretor da escola comum eu não tinha tempo que era obrigado a ter 6 anos, parece, de docência efetiva como professor para poder ser diretor. Então eu fiz pela escola típico rural, logrei êxito. Aí eu escolhi o Bairro Paraíso aqui em **Mirante do Paranapanema**. Aí eu fiquei também um ano, um ano e meio como diretor. Aí eu já era diretor efetivo, titular.

Em 1966 eu removi para **Presidente Epitácio**, também a escola era a típico rural. Como eu tinha fama de “meio durão”, um diretor vamos dizer assim organizado e organizador, pediram que eu fosse dirigir uma escola em **São Paulo**, junto à Associação... Grupo Escolar da Liga das Senhoras Católicas de São Paulo. Quando eu fui visitar aquela escola eu vi uma criança dentro do saco de estopa. Eu olhei assim perguntei pro menino ‘o que você está fazendo aqui?’, ele me disse: “eu estou de castigo”. Aí eu cheguei aí e falei para o chefe do ensino rural ‘eu não venho dirigir essa escola aqui, não’. Não dá pra organizar. Aí então removi do Paraíso, de Mirante para **Presidente Epitácio**. De lá eu escolhi aqui, em **Presidente Prudente**, Grupo João Franco de Godoy que é conhecido como “Navio”. Isso em 1967. Aí em 67, 68 até a metade de 69 eu dirigir o João Franco de Godoy, que é o “Navio” (FERRAZ, 2015).

Embora a chegada do professor Eustásio ao município de Presidente Prudente se deu nos dois últimos anos do recorte temporal desta pesquisa, sua história é para este trabalho relevante, pois a trajetória profissional do professor se dá no interior do estado de São Paulo desde 1954, ano de sua formatura. Sendo o mesmo estado, a mesma formação, e próximos territorialmente, pois a distância geográfica entre as cidades percorridas pelo professor até chegar ao extremo oeste é inexpressiva, é possível enxergar similaridades e diferenças que fazem da narrativa do professor Eustásio um caminho pertinente ao estudo que se propôs a conhecer sobre a educação no oeste paulista entre 1950 e 1970. Entre os muitos temas passíveis de reflexão cabe destaque a posição ocupada pelo professor Eustásio nas instituições escolares.

**Figura 54- Distância entre Araçatuba e Presidente Prudente é de 171 Km**



Fonte: <http://rotamapas.com.br/distancia-entre-presidente-prudente-e-aracatuba>

Aí eu passei a substituir na supervisão escolar. Antes chamava-se inspetor escolar. Então eu passei a ser inspetor escolar. Depois houve concurso, logrei êxito. Aí passei a ser um inspetor escolar efetivo. Depois houve a

mudança de denominação de inspetor escolar para supervisor escolar. E nesse período de supervisão eu substituí várias vezes o delegado de ensino, até a aposentadoria. Então, havia uma hierarquia. A hierarquia era [de baixo para cima] professor, diretor, auxiliar de inspeção, inspetor, delegado de ensino, e diretor de ensino primário e o secretário de educação. Naquele tempo não existia coordenadoria, não existia (FERRAZ, 2015).

Na memória do professor Eustásio também está a cidade de Presidente Prudente e, principalmente, a região onde se localiza a escola João Franco de Godoy, onde chegou como diretor.

Prudente era uma cidade eminentemente rural. Tinha charretes, carroças, bebedouro na praça, rua sem asfalto, bairro sem esgoto. O João Franco de Godoy... lá não tinha esgoto, era fossa. Estava começando as primeiras casas do bairro do Jardim Paulista... pra lá (apontando) era o chamado “Buracão”, não tinha nada. A cidade de Presidente Prudente é uma cidade curta e era mais curta ainda, porque ela saía da praça 9 de Julho vinha até aqui hoje, onde começa o parque do povo, e aí tinha um córrego. Ela parava ali. Pra lá não tinha nada. Estava começando o Bom Giovani. Era só pasto e cabrita.

Depois do Cristo Rei não tinha asfalto. Ela ia até perto do Tênis Clube. Mas não tinha asfalto. Pra baixo, hoje é shopping, tudo ali era um buracão. E a escola João Franco está exatamente aí... Ali, ela atendia toda aquela população (FERRAZ, 2015).

A escola João Franco de Godoy foi primeiramente considerada uma escola isolada<sup>90</sup>, isto é, uma escola tipo rural embora estivesse inserida dentro do perímetro urbano de Presidente Prudente. Tal denominação pode ter a seguinte justificativa:

Meus alunos, filhos de comerciantes, empregados, empregadas domésticas. Vamos ver se eu lembro, assim... barbeiro, sapateiro, tinha mecânico, tinha... alfaiate, é... eu falei barbeiro já, né, lavrador. Então tinha uma diferença econômica entre quem morava ali e quem morava perto do Cristo Rei pra frente. Ah, era diferente. Ali era uma periferia. Tanto é que nós falávamos o seguinte ‘a maior parte dos nossos alunos eram do “Buracão”. O “Buracão hoje é onde está ali... o Parque São Judas Tadeu. Tem outro nome, como é que chama, ...ali pra baixo do “Navio”. É ali que era o “Buracão”. Os nossos alunos eram do Buracão. Tinham uns outros,... os filhos dos professores que frequentavam lá, né, mas a maior parte era de lá (FERRAZ, 2015).

---

<sup>90</sup> Sobre as escolas isoladas, Souza (1998) escreve: “Durante as primeiras décadas deste século elas sobreviveram à sombra dos grupos escolares nas cidades, nos bairros e no campo. Apesar de elas serem consideradas tão necessárias, os grupos foram mais beneficiados, e nelas continuou predominando a carência de tudo: materiais escolares, livros, cadernos, salas apropriadas e salário para os professores. (SOUZA, 1998, p. 51).

Com o conteúdo exposto até então, efetivo, ainda que parcialmente, uma significativa parte dos os objetivos deste trabalho de pesquisa que é a possibilidade de (re) memorar e (re) construir as lembranças de velhos (BOSI, 1994) mestres perpassando pela trajetória política, social e formativa educacional vivida pelos narradores. Evidenciando a memória que alude sobre a profissão de professor, um espaço comum a todos os narradores (AMADO, 1990), todos os entrevistados apresentam fatos, histórias, lugares, situações que aproximam o sujeito social da História, local ou não, no específico caso.

Sem deixar de me perceber também como um narrador, pois (re) escrevo a memória daquelas/es que a mim ofertaram – através da entrevista -, sinto-me vivenciando a sensação benjaminiana de prazer ao narrar (BENJAMIN, 1985). Narrar e refletir sobre textos, a imprensa e as outras fontes até então utilizadas, conteúdos oriundos das narrativas, etc, todos possibilitando um olhar para a história não estagnada, ao contrário, dinâmica, com idas e vindas, com movimentos, rostos, uma história viva e vivida.

Na sequência, temas como trabalho docente, estrutura das escolas, atividades internas e externas, competições escolares municipais, entre outros aparecerão em todas as narrativas. Esses conteúdos serão trazidos através de excertos das narrativas que serão apresentados e discutidos no próximo capítulo 4 com a intenção de abordar a cultura escolar em Presidente Prudente. Isto é, depois de dar voz aos professores narradores com a intenção de saber sobre a formação, os desafios, as escolas em que iniciaram sua profissão, a cidade para onde vieram, para o próximo capítulo pretende trabalhar sob as seguintes indagações: Como os narradores trabalharam em suas escolas? O que fizeram? Em que contribuíram? Como se sentiram no exercício da profissão? O conjunto das respostas a estas perguntas formam aquilo que podemos denominar como cultura escolar, tema do capítulo 4.

## CAPÍTULO 4 – CULTURA ESCOLAR NO OESTE PAULISTA (1950-1970)

Após concluírem a formação inicial que os habilitaram ao trabalho docente, seja o Curso Normal ou a Licenciatura, a exceção de Flora Capovilla, os outros sete narradores não iniciaram sua vida profissional na cidade de Presidente Prudente. Mesmo os narradores que se formaram nas escolas normais do município, ao tornarem-se professores começam as atividades docentes em escolas isoladas rurais, estabelecidas nas regiões agrícolas que circunvizinham Presidente Prudente, ou em municípios próximos em escolas estaduais, ou ainda, nas escolas isoladas, muitas delas localizadas nos bairros periféricos da cidade.

Quadro 2 – Cidade e lugares que lecionaram após concluírem a formação docente

<b>Professora/or</b>	<b>Natural de:</b>	<b>Cidades e lugares que lecionaram após concluírem a formação docente.</b>
Dione Antonia Fregoneze	Presidente Prudente/SP	Alvares Machado
Eustazio de Oliveira Ferraz	Araçatuba/ SP	Fazenda Progresso (região de Araçatuba, SP)
Florisbela Capovilla	Paradópolis/SP	I.E. Fernando Costa (Presidente Prudente)
Helena Faria de Barros	Marília/SP	Presidente Venceslau
Ivone Fregonesi	Tietê/SP	Martinópolis
Maria de Lourdes Pires Peres	Sorocaba/SP	5ª Escola Rural (Alvares Machado)
Mariangela Ferreira Cunha Marcondes	Presidente Prudente/SP	Alvares Machado
Ruth de Campos Santos	Santa Rosa do Viterbo/SP	Bairro Timburi, (Alvares Machado)

Fonte: Quadro elaborado pelo autor.

Restringindo a escola rural da “Fazenda Progresso”, região a qual Eustásio é natural e lugar o qual iniciou o trabalho como professor, em Araçatuba, também oeste paulista, todas as demais cidades e zonas rurais citadas no Quadro 2 pertenciam a Delegacia Regional de Ensino de Presidente Prudente desde o ano de 1933 (BARROS; SCHMIDT; FERRI, 2016).

Segundo Mariano (2016), o fato de professores recém-formados serem deslocados para a zona rural ou interiorana do estado fazia parte da política educacional da época que determinava que a iniciação da carreira docente transcorresse inicialmente pela escola isolada rural, do interior ou da capital. Segundo o autor, “ procurava-se incutir no imaginário das docentes a representação de que o trabalho que estavam fazendo, assimilava-se ao do bandeirante paulista” (MARIANO, 2016, p. 213).

Além disso,

Esse período na zona rural tornava-se uma espécie de estágio para as professoras que lecionavam 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 (MARIANO, 2016, p. 215).

Corroborando com o autor citado Marcílio (2005, p. 175), ao escrever que “só depois de cumprido um determinado tempo poderia ser ele removido para uma escola urbana.

A permanência na zona rural ou nas escolas isoladas, ou ainda, o cumprimento de um tempo de estágio obrigatório fez com que alguns professores passassem pelo oeste paulista apenas para atingir as exigências iniciais a continuidade do ofício. Muitos regressaram aos seus lugares de origem que possivelmente dispunha de maior estrutura e menos desafios, além da proximidade com os familiares.

Regressar não foi o que Dona Lourdes fez. Ao discorrer sobre seu contato inicial com os alunos da 5ª Escola Rural, nas proximidades de Alvares Machado, a professora comenta sobre a remoção de uma colega e em seguida apresenta a escola em que foi morar:

A minha amiga [que morava comigo] era de Laranjal [Paulista]. Essa, [a Meire], era de Tupã, mas se removeu logo, aí veio uma de Laranjal. Era uma casa com uma varanda no meio. A casa pra lá, e a sala de aula pra cá (apontando o lado contrário à sala). A minha amiga dava [aulas] para o 1º e 2º e eu dava... não, eu dava [aulas] para o 1º e 2º e ela dava pro 3º que era mais pesado, né. Mas eu tinha... eu tinha 15 alunos no sítio (PERES, 2015).

“Que era mais pesado” (PERES, 2015), expressão utilizada por Lourdes Peres indicando a existência de dificuldades que ela teria de lidar se fosse de imediato trabalhar com a turma do 2º ou 3º anos. A narrativa da professora também retrata uma descrição física da escola rural. Escola e casa ao mesmo tempo. Neste local, jovens recém-formadas passavam a semana trabalhando como educadoras.

Embora seja uma atitude assumida como “política do estado” (MARIANO, 2016; MORAES, 2014), alguns pontos podem ser refletidos ou problematizados em relação a vinda de professores novatos para a zona rural. A indagação que aparece é: Qual é o interesse do estado com tal atitude?

Se a intenção é proporcionar ao docente iniciante um período de estágio, ao qual cumprido, ou seja, tecnicamente apreendido as técnicas que compõem as habilidades e competências do lecionar, poderiam ser removidos para outros lugares, houve, assim sendo, por parte dos profissionais que pensaram a educação, uma atitude unilateral. Ao meu ver, esse procedimento beneficiou somente aos professores pois, na prática, testavam seus métodos, limites, carismas, etc, e, preparados galgavam a remoção em busca de melhorias.

Nesta perspectiva, cabe indagar: e os alunos? Naturais de zonas rurais interioranas, distantes das oportunidades que a vida urbana poderia proporcionar, desprovidos dos benefícios estruturais já alcançados na década de 1950, tratados como periféricos pelo sistema educacional (ORIANI, 2015) recebem, como educadores, jovens professores inexperientes que, apesar de seus empenhos, manterão essas unidades educativas como escolas de segunda categoria (FARIA FILHO, 2000; ORIANI, 2015, p. 18).

Um outro tipo de problematização que surge ao pensar a questão (e os alunos?) é quanto as intenções das políticas educacionais republicanas que como aponta Souza (1998), para atingir os objetivos de alfabetização como salvação da nação, entendendo a escola como uma fórmula mágica para atingir tais fins, direcionaram para esses pontos “isolados” profissionais que além de ensinar a ler e escrever levaram consigo práticas urbanas, representações diferentes, cotidianos distintos daqueles que são os destinatários do empreendimento educativo. Além disso, em curto espaço de tempo esses professores os deixaram, fazendo, assim, com que os alunos continuassem, embora afetados por novas possibilidades e representações de mundo, realizando as mesmas coisas de sempre.

Contudo, entre muitos que migraram e retornaram para seu lugar de origem, alguns ficaram. Se estabeleceram profissionalmente no oeste paulista. Por condições circunstanciais

enxergaram sentido e significado no ofício exercido. Uns se casaram, constituíram famílias e se fixaram nesta região. São essas histórias de vidas, narradas sob o foco da profissão de professor e no agir docente dentro e fora dos muros da escola que serão lembradas.

É pertinente, para a compreensão das narrativas, estabelecer a relação entre o que será apresentado por parte dos narradores e o referencial que elucida um dos principais objetivos desta tese, já presente no tema da pesquisa. Para tanto, apresentar e elucidar o conceito de “cultura escolar” se faz necessário.

Um ponto inicial de aproximação entre as narrativas e o conceito de cultura escolar pode ser realizado utilizando o referencial produzido pelo pesquisador em história da educação Luciano Faria Filho et. al. (2004).

No artigo referido, de 2004, o autor exalta a fecundidade de pesquisas que abordam a temática da “cultura escolar”, pontuando que essas conquistas se tornaram possíveis a partir do momento em que se agregou ao processo investigativo a disciplina de História. Os benefícios oriundos desta prática multidisciplinar são inúmeros. Primeiro, é a História que permite a apresentação e descrição do contexto situacional de qualquer recorte de pesquisa; além disso, em segundo, é a História que fornece aos pesquisadores fontes que não só ratificam dentro de tempo e espaço o objeto pesquisado, como também garantem densidade aos estudos realizados; por fim, agregar a História aos estudos culturais ampliam, como já demonstrado ao trabalhar as diferenças entre a historiografia tradicional e a Nova História, os objetos de estudos, incluindo novas fontes, entre elas, a “narrativa historiográfica” (FARIA FILHO, et. al., 2004, p. 144).

Tal pressuposto converge com os ideais desta tese que desde a “Introdução” já pontuou que a abordagem epistemológica, aqui adotada, segue os pressupostos da Nova História Cultural (BURKE, 2008). Além de aceitar a interdisciplinaridade como condição assertiva ao trabalho historiográfico, apoiando-se na sociologia, na antropologia, na psicologia social, este estudo concebe a memória como fonte. Rememorações materializadas em “narrativas culturais” (BURKE, 2008, p. 158) que trazem como intuito, a oferta de “pistas importantes para o mundo em que foram contadas” (idem). Ou seja, as narrativas demonstram, explicam, apontam, corroboram, descrevem o tempo vivido (BOSI, 2003) nas instituições escolares sem a preocupação de dar a esse “tempo” um enredo triunfalista ou trágico, ou nostálgico (BURKE, 2008), mas sim, rememorando o que foi trabalhar na educação em Presidente Prudente.

Em outro texto, Gonçalves e Faria Filho (2005), ratificam a importância dos estudos que objetivam compreender a cultura escolar referindo-se diretamente as particularidades e especificidades deste objeto de pesquisa que tem como mérito a possibilidade de elucidar práticas e cotidianos culturais que permaneceram até então silenciados. Segundo os autores, esse conteúdo estiveram “silenciosos, seja pela ausência de documentos, ou de documentos pouco conservados seja ainda por não terem sido encontrados” (GONÇALVES; FARIA FILHO, 2005, p. 33).

É possível, também, estabelecer aproximações entre os autores, Gonçalves e Faria Filho (2005), e a proposta desta tese, pois, através do procedimento metodológico utilizado nesse trabalho, a entrevista narrativa, não só permitiram a construção de novas fontes que, a partir de então, compõem o acervo ao estudo historiográfico da Educação na região do oeste paulista, seguindo o recorte proposto, como também retiraram do silêncio o que antes esteve escondido ou calado nas memórias dos narradores.

As narrativas contidas nesse trabalho são inéditas. Esse ineditismo faz emergir subjetividades, situações e realidades vividas, sentimentos, fatos que na maioria das vezes não encontram registrados. Mesmo as imagens utilizadas neste trabalho, quando se referem aos narradores, em sua maior parte, encontravam-se selecionadas e guardadas pelos próprios entrevistados, armazenadas em acervos pessoais.

A migração de professores para o oeste paulista, seguida da inserção dos mesmos nas zonas rurais ou cidades circunvizinhas ao município de Presidente Prudente proporcionam mais um tipo de problematização a este estudo: a reflexão sobre o poder das instituições escolares em influenciar a realidade. Nessa temática é oportuno citar Julia (2001), autor francês que versa sobre os efeitos que o contato com práticas e conteúdos escolares podem proporcionar, esses denominados pelo pensador de “cultura escolar”:

[...] 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).

Não é imprudente pensar na relação causa-efeito existente como resultado do trabalho escolar que visa “inculcar” saberes que foram (re) produzidos dentro e fora das

instituições escolares. Ou seja, haverá sempre algum tipo de mudança quando se age apresentando, ou acrescentando algo diferente do que se tem. Ao pensar o oeste paulista, em específico, o extremo oeste paulista, o distante, o longe da capital, o último lugar a sofrer alterações, a ser “colonizado”, “civilizado”<sup>91</sup>, as escolas (rurais, isoladas periféricas, urbanas) tornaram-se o mais eficaz instrumento responsável por “inculcar” os ideais nacionalistas da década de 1950, os valores desenvolvimentistas e urbanos, deste mesmo período, sem esquecer de ressaltar que neste sistema, dirigido pelo capital, o sucesso é sempre para poucos.

Professores em sua maioria vieram de outros lugares do estado de São Paulo. Os narradores deste trabalho são migrantes ou saíram do município de Presidente Prudente para buscar formação em outro lugar e depois retornaram para o município como profissionais. A exceção de Ruth Campos, todos os outros narradores possuem contribuições formativas que vão além da cidade de Presidente Prudente. Mesmo a professora citada foi formada por profissionais professores oriundos de outros lugares do estado que atuaram nas escolas normais em Presidente Prudente a partir da década de 1940 .

Os métodos, aplicação das leis, o material didático, compõem o restante da complexa gama de materialidades (FARIA FILHO, 2004) que também abarcam o conceito de cultura escolar. Sobre essa singularidade Viñao Frago (1995) assinala:

[...] 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 de 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).

Frago (1995), amplia o campo da pesquisa que pretende analisar, rememorar, compreender a cultura escolar. O autor enfatiza que há muitas singularidades que ainda não foram trabalhadas ou pesquisadas. Para Souza (2000), existem diferenças sociais e culturais de escola para escola, de região para região, uma gama de variedades que fazem do tema um assunto instigante, complexo e novo aos pesquisadores da Educação pois, permitem um novo

---

<sup>91</sup> Conferir Monbeig (1984). Ao se apropriar do conceito “franja pioneira”, Monbeig (1984) analisa aspectos políticos, sociais e econômicos que caracterizam a colonização das regiões interioranas destacando o atraso do processo colonizador.

olhar capaz de abranger analiticamente mais aspectos interiores e exteriores a instituição escolar.

É apoiado neste referencial teórico que é possível entender e interpretar os excertos narrativos rememorados e apresentados neste capítulo que registra parte do trabalho docente no oeste paulista e, conseqüentemente, descreve como os professores agiram social e culturalmente nesta mesma região.

#### **4.1. Nem tudo são flores**

Os desafios da inserção profissional docente ainda são problemas discutidos até os dias de hoje (TARDIF, 2002; ANDRÉ; DIAS, 2009). Discussões que perpassam pela ‘grade curricular’ dos cursos que formam professores, estágios, competências e habilidades, etc compõem um extenso e ainda revelador campo de pesquisa áquelas e aqueles que versam sobre formação de professores.

Embora atual, o tema não é novo. Ruth Campos narra como no final da década de 1940, no oeste paulista, se deu o processo de substituição dos professores leigos, profissionais que ensinavam a ler e a escrever, muitas vezes sem salários e que viviam de gratificações, pelos professores alfabetizadores formados na escola normal local:

Oh, e sabe o que acontecia, tinha escolas municipais na roça, aqui na cidade tinha várias escolas. O que que o prefeito fez, tirou todos [os professores], eram professoras/es leigos. Então eu me formei no sábado, na segunda-feira a prefeitura nos recebeu como professoras, e dispensou todas, levou as que trabalhavam na escolinha pra secretarias de finanças tudo, tinham letra bonita, eram preparadas, davam aula, né. Então aí que começaram os professores locais a trabalhar ai (SANTOS, 2012).

Ruth Campos Santos é normalista formada na primeira turma da Escola Normal Estadual Fernando Costa<sup>92</sup> em 1947. A inserção de da professora Ruth na escola rural se dá, como ela mesmo afirma, de forma quase imediata. Com o remanejamento dos professores leigos para as “secretarias”, essas vagas, ressaltado, nas escolas rurais, são preenchidas com “professores preparados” para exercício da profissão.

---

<sup>92</sup> “O Instituto de Educação “Fernando Costa” foi criado pelo governador Lucas Nogueira Guarcez em 20 de outubro de 1953” (BARROS, FERRI, SCHEIDE, 2019, p. 68), antes, o atual I.E Fernando Costa, fundado em 1941, como Ginásio Estadual, ofertou, além do ensino básico e ginásial, o curso normal, sendo assim a primeira instituição educacional na cidade de Presidente Prudente que formava professores normalistas.

[...] as formandas da primeira turma foram dar aula na escolinha [rural]. Tinha lá perto do cemitério, tinha indo lá pro Bosque, tinha no Rancho Tabuinha, tinha... tinha que ter escolinha municipal pro pessoal não ficar... no sítio do meu avô teve escola (SANTOS, 2012).

Ao ser questionada como se preparou para assumir uma escola imediatamente, Ruth rememora que utilizou o curto período de férias para montar o currículo, as aulas, as estratégias e desabafou: “[...] o pioneiro sofre porque tem que fazer. Era férias! Dia dezoito de dezembro. Então... só em fevereiro que teve aula. Mas nós já fomos convidadas, contratadas.” (SANTOS, 2012).

Mariano (2016), solidifica a narrativa da professora Ruth Campos ao apresentar em sua tese de doutorado um trecho do relatório escolar de Presidente Prudente, da década de 1940, demonstrando a preocupação com o tipo de formação ofertada pelos professores leigos, comparando o êxito alcançado com a inserção das normalistas nas escolas rurais isoladas:

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 apud MARIANO, 2016, p. 231).

A expressão “o pioneiro sofre porque tem que fazer”, de Ruth encontra eco na rememoração de outros professores narradores neste trabalho. Dona Lourdes Peres, normalista formada na cidade de Sorocaba também recorda, embora sempre sorrindo, o cenário desafiador que teve de enfrentar ao migrar para o oeste paulista.

Era a 5ª escola, um bairro japonês a 12 km de Machado. Sabe onde?.. A gente ia a pé. Na época de horário de verão, que só escurecia as 8h, a gente ia na Boa Vista, a pé. Eu não sei quantos quilômetros eram. Aí quando a gente voltava o pessoal vinha trazer a gente (risos) (PERES, 2015).

Locomover-se a pé nas regiões rurais que circundam Presidente Prudente não era a única novidade vivida por Lourdes Peres. O choque de realidades fez com que sua memória retivesse algumas particularidades de seus alunos e pais:

Eu dava aula das 8h ao 12h, e, a minha amiga dava aula de 1 às 4hs da tarde. Era integral. Eles levavam as marmitinhas de “gorram”. Quando caíam [no chão] viravam e “*poff*”, virava um bolo. E a gente fazia... éh, sempre tinha coisa lá, novidades,... bolacha [era novidade pra eles]. Tanto é, uma vez eu mandei,... acabou o almoço, e tinha um menino assim, eu falei, “espera um pouquinho”, pra dar o resto do arroz pra ele. Aí ele levou,... o arroz, daqui a pouco ele veio correndo com a ervilha na mão [e disse]: “a minha mãe mandou perguntar se isso aqui come ou é enfeite?”(risos) eles não tinham essas coisas.(PERES, 2015).

O percurso a ser realizado para chegarem ao local de trabalho, assim como os horários de aulas, também foi outro fator problemático que os recém-formados tiveram que administrar para exercer o ofício docente nesta região. Já pedagoga licenciada, Dona Helena rememora como foi sua rotina durante o tempo em que lecionou em Presidente Venceslau, cidade que fica a 57 quilômetros de Presidente Prudente:

Aí eu dava aula e,... e era uma aula de manhã, uma tarde, uma a noite e acabava em cima da hora do trem... e saía correndo pra pegar o trem e chegar aqui as dez e meia. Pra no outro dia começar tudo outra vez. Uma aula por período, a escola era pequena, né. Então era uma aula por período. E eu estava grávida e ia uma porção de professoras juntos. Iam parando aí em Santo Anástácio, sabe? Era o trem, a condução era o trem. Não tinha estrada de rodagem daqui até lá. Ou se tinha era muito ruim que a gente não ia. Não era estrada como tem hoje. (BARROS, 2015).

A existência destes desafios aos quais os professores tiveram de enfrentar perpassam pela intervenção do estado na educação. Mudanças ideológicas chegavam nestas regiões rurais via escola. Implantar uma política educacional que buscava descentralização (TANURI, 1981), principalmente a partir da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação, a LDB nº 4.024/61 (MILITÃO, 2017), afeta diretamente os narradores desta tese, pois, todos lecionavam neste período de transformações e mudanças no ensino e nas políticas educacionais. Além disso há de considerar a precariedade estrutural de uma região que, mesmo promissora, ainda estava em desenvolvimento.

É fazendo referência a estrutura física da “maior cidade do oeste paulista”, que o professor Eustásio Ferraz rememora o que nela encontrou: “Prudente era uma cidade eminentemente rural. Tinha charretes, carroças, bebedouro na praça, rua sem asfalto, bairro sem esgoto” (FERRAZ, 2015). O professor prossegue sua narrativa analisando a política e a educação da época e, se auto avaliando, afirma:

Até o início do governo de Juscelino Kubitschek o Brasil era essencialmente um país rural e, assim, as exigências básicas da ordem social para a educação escolar das maiorias iam, pouco a pouco, mais além de uma alfabetização compatível com processos mecânicos repetitivos do mundo produtivo e da socialização básica. Almejavam valores de convivência e identidade nacional, no plano social e cultural. Sei perfeitamente que o que ensinava aos alunos não ia além dos muros do grupo escolar (FERRAZ, 2015).

Quando o professor Eustásio Ferraz afirma que “o que ensinava não ia além dos muros do grupo escolar”, penso que ele esteve, por algum momento, incomodado com o que teve de assumir como currículo. Refletir sobre a teoria e a prática docente, para o professor Eustásio, era uma constante. Detentor de uma voz impostada e forte, o professor Eustásio Ferraz acrescentou a sua formação inicial, normalista, outros saberes, entre eles o curso de pedagogia, licenciatura, e o bacharelado em direito. O resultado desta formação continuada pode ser verificado na forma erudita como Eustásio narra e expõe suas reflexões sobre a educação.

Toda pedagogia era mecanicista. Era mecanicista porque havia a suposição de que o ser humano é análogo a uma máquina, a um sistema de *inputs* e *outputs*, cujos *outputs*, ou comportamentos poder ser modelados ou dirigidos de fora. A perspectiva mecanicista, na sua forma mais simples, entendia a educação como uma transação entre o professor e o aluno, na qual, pelo menos inicialmente, todas as vantagens estão de um lado e todas as insuficiências estão de um outro. Por outro lado, há a suposição de que o ser humano é essencialmente um organismo, que cresce e desenvolve por dentro, e cujo desenvolvimento pode ser facilitado através da provisão de ambientes estimulantes e agradáveis. Portanto, o compromisso da educação é dignificar o ser humano em todas as suas dimensões, não só ler, contar e escrever como ensinavam os primeiros jesuítas (FERRAZ, 2015).

Reconhecer-se mecanicista, ou positivista evolucionista, foi decisivo para que o professor identificasse que tipo de profissional educador que desejava ser. Ao ser indagado sobre as práticas de ensino tradicional, o professor aponta como superou o que lhe era imposto. Para tanto, deve-se ater a questão da mudança de *status* profissional: “Quando eu estava em sala de aula, eu era puramente mecanicista. Quando eu estava na direção eu já era ... o método construtivista” (FERRAZ, 2015).

Embora o professor aceite, em sua narrativa, que a metodologia pedagógica construtivista seja mais significativa e benéfica a sociedade<sup>93</sup>, pois, em sua visão, traria além dos resultados internos (dentro da escola) extrapolaria os muros dos grupos escolares, recorro a Julia (2001), não para discordar ou ratificar o rememorado, mais sim para expor que, segundo o autor, o que se vivencia nas escolas é resultado de uma mescla de cultura. Ou seja, todas as práticas escolares serão culturais pois influenciam e serão influenciadas pelo meio que está “além dos limites da escola” (JULIÁ, 2001, p. 11).

Nesta mesma perspectiva, Chartier (2002), afirma que nenhum tipo de prática, seja ela mecanicista, construtivista, freiriana ou reflexiva são imunes de neutralidade ou de interesses específicos de alguma ideologia:

[...] 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 (CHARTIER, 2002, p.17).

Ainda fazendo alusão aos desafios apresentados nas narrativas, exponho a dificuldade que existia, na década de 1960, para buscar formação complementar ao curso normal. Mariangela Marcondes rememora que ao concluir o curso normal não se sentia apta a trabalhar com crianças: “Eu tinha um medo de criança” (MARCONDES, 2015). Iniciando-se como professora de artes diretamente no ensino ginásial, Mariangela entende que precisava fazer uma licenciatura. O problema é que a faculdade mais próxima ficava a duzentos quilômetros de Presidente Prudente. Quatrocentos quilômetros entre ida e volta.

Em 68... era 1966 quando eu comecei a dar aula. Tinha me formado no Normal, já estava casada, tinha os 3 filhos, enquanto tive os filhos fiquei... não fiz nada, e de lá eu fui para fazer... abriu uma faculdade em Penápolis de Desenho e Plástica. Faculdade de ensino superior. Eu falei “vou fazer”. Eram 200 Km daqui, eram 400 por dia de viagem. Nós começamos em 23 pessoas, aí eles tinham uma Kombi grande, 2 Kombis, e um “Ches”... Formamos só em 4. Mas, 23 pessoas começaram, uma faleceu. Nós ficamos em 5, uma faleceu no último ano (MARCONDES, 2015).

---

<sup>93</sup> “O pessoal fala muito mal do construtivismo,... porque o homem é um ser em construção. A sociedade é um ser vivo em construção, o universo é um ser em construção, então, educação tem que ser construtivista” (FERRAZ, 2015).

Fato é que também haviam “flores”<sup>94</sup>. Ivone Lima Fregonese, ao deixar a terra natal, Ipaussu, São Paulo, e chegar no extremo oeste paulista em 1958, encontra-se, talvez por ser já licenciada, e, conseqüentemente, valorada pelo *status* que a formação lhe concedia, seja ele social e financeiro, viveu uma realidade diferente de quem teve que se fixar por primeiro na escola rural.

Estabelecida em Martinópolis, município próximo a Presidente Prudente, Ivone Fregonese se beneficia das conquistas locais da pequena cidade. Emancipado desde de 1939, Martinópolis tornou-se nas décadas de 1950 a 1970 um importante produtor de algodão. Tal fato teve como consequência o aumento populacional no município e região vizinha, pois, o mesmo atraía trabalhadores e investidores desta cultura agrícola<sup>95</sup>.

É nesta cidade que Ivone Lima, ainda solteira, e mais três amigas, também professoras, inicia-se no trabalho docente na Escola Estadual Coronel João Gomes Martins.

Martinópolis... (ARILDA- Já chamava Martinópolis?) Já, era uma cidade pequena, a gente morava no Hotel. Éramos quatro professoras do Ginásio, lá. Uma chamava Ilze, a outra chamava Miriam, a outra chamava Lúcia e eu. Elas eram... a Lúcia era de São Paulo, e as outras duas de Campinas. Fomos morar no Hotel. Chamava hotel Martinópolis (LIMA FREGONESE, 2015).

Embora, estruturalmente, Ivone Lima Fregonese parecia melhor favorecida, a distância da família e a jornada de trabalho no oeste paulista assemelhava-se aos outros professores que para esta região migraram:

Era 8 aulas por dia. A semana inteira, inclusive sábado. Porque a hora que acabou a aula sábado foi assim uma alegria. Sábado a gente não trabalhava (trabalharia mais). Nós trabalhávamos sábado. Era 40 horas de aula... eram 44 aulas, 4 de atividades, né, e 40 horas de aula (LIMA FREGONESE, 2015).

Contudo, mesmo sabendo que muitos obstáculos foram enfrentados por essas mulheres que ofertaram sua narrativa a este estudo, Dione Fregonese, entre elas, não escondeu

<sup>94</sup> Referência ao subtítulo: “Nem tudo eram flores”.

<sup>95</sup> <http://www.martinopolis.sp.gov.br/site/index.php?p=historia> (2017) Acesso em 01 de novembro de 2017.

o saudosismo ao narrar sua história na educação a partir do momento que em se forma normalista. Sempre enfatizando suas viagens, sua solteirice convicta, trabalho árduo, Dione rememora o amor pela profissão e por sua família:

A minha vida como professora foi maravilhosa. Eu era professora de ciências e eu tinha, no interior [de São Paulo], uma formação muito boa pra dar aula prática de laboratório. Eu era a caçula, e a família me badalava (risos). Então eu amava,... amava a minha família. Éramos quatro irmãos, eram três irmãos, eu sou o quarto (FREGONESE, 2015).

Quanto a jornada de trabalho, Dione pontua duas fases vividas no exercício da profissão. A primeira tem a ver com o ensino realizado por ela enquanto professora normalista no município vizinho; a segunda, já licenciada em Ciências Naturais, na Faculdade de Filosofia de Araçatuba, traz a rotina intensa da professora do ensino ginásial:

Eu sai de manhã e... eu não dava aula de manhã, dava aula a tarde. Não era aquele tempo de dar aula a tarde e à noite. Quando vim pra Prudente, pro Tannel ai dava [aula] de manhã, a tarde, e as vezes, a noite. Primeiro foi com crianças de 1ª a 4ª séries, depois que veio o ginásio (FREGONESE, 2015).

São nos municípios vizinhos a Presidente Prudente ou nas escolas isoladas rurais que circundam o município que os professores narradores rememoram a chegada ou o início do trabalho docente no oeste paulista. Para alguns, um desafio maior, uma estrutura muito aquém da realidade de origem, principalmente nas escolas rurais; para outros, um pouco mais de conforto, porém o que há de comum, além da região, entre eles é que todos trazem uma narrativa sobre “a Educação” neste longínquo território paulista. Contudo, cabe saber como trabalhavam nessas escolas, o que e como lecionavam, como contribuíram ou receberam contribuições locais. Esses são temas abordados no próximo subtítulo.

## 4.2 Vidas que compõem histórias: a cultura escolar narrada por professores

A história da educação no oeste paulista (1950-1970), é marcada pela inserção de saberes de professores (TARDIF, 2002) que, seja para inserir algo novo a realidade local, ou para ratificar algum tipo de discurso ideológico da época (CHARTIER, 2002) ou até mesmo por agir, empiricamente, sobre a experiência vivida em lugar diferente, todos os narradores deste trabalho possuem peculiaridades em suas narrativas que remetem a cultura escolar.

Unindo o referencial teórico que subsidia esta tese, seja a memória social de Halbach (2006) e Pesavento (2012), a história cultural de Burke (2008) e Chartier (1990), a memória de velhos de Bosi (1994), a história da educação de Faria Filho (1999) a cultura escolar de Juliá (2001) e Frago (1995), este subtítulo contém excertos narrativos que possuem a intenção de registrar os feitos dos professores narradores no oeste paulista, atentando ao recorte temporal deste estudo. Agrega-se a essa ideia, o reconhecimento da fotografia como fonte para os estudos históricos (KOSSOI, 2005) e históricos culturais (BURKE, 1997).

Para rememorar a história de vida docente da professora Dione Fregoneze vou recorrer a inserção de imagens adquiridas durante a entrevista. Como já escrito, para esta professora, em específico, rever o acervo fotográfico, que ela mesma constituiu durante sua trajetória profissional, foi fundamental para fluência de sua narrativa. Para Dione, rever as suas próprias fotografias ativou a memória da professora pois estes registros atuaram como evocadores de memória (HOFFMANN, 2014).

Dione Fregoneze, durante sua narrativa, repete várias vezes como foi feliz no ofício de professora: “eu fui uma pessoa muito feliz pra dar aula. Porque eu lia muito, eu estudava muito, então eu entrava na classe e sabia” (FREGONEZE, 2015). Rememora, o que considera o seu grande feito, ter sido diretora de escola apenas para viabilizar a construção de um laboratório de ciências. Após conseguir o que planejou, renuncia ao cargo de direção e retorna à sala de aula.

**FIGURA 55- A diretora e seus alunos**

Fonte: Acervo pessoal de Dione Fregoneze

Já apresentada anteriormente, a professora prudentina Dione Fregoneze, exalta seu apreço pela sala de aula, pela prática docente e deixa claro, em sua narrativa, sua personalidade austera e a rigidez com que conduzia suas aulas:

Eu era brava. Eu era exigente. Eu fazia chamada oral ao chegar na classe. Número 1, 2,3,4... depois número 13! Vinha lá, fazia a chamada, via como eles estavam, através [da resposta] de um aluno, e voltava pra aula. Era assim... um, eu tinha três aulas, duas juntas e uma separada. Na aula separada eu dava a aula [teórica] e nas duas juntas a gente ia pro laboratório. No laboratório fazia tudo aquilo que eu ensinei na aula separada (FREGONEZE, 2015).

E continua,

Os meus alunos?... Ah eles eram bonzinhos, educados, é não tinha... eu nunca tive problemas com aluno. É. Porque eu chegava, olhava, né, o meu olhar não permitia barulho. É ... eu olhava e se estava [conversas]... mas não tinha conversa, eles eram muito educados (FREGONEZE, 2015).

**FIGURA 56 - A professora e seus alunos**

Fonte: Acervo pessoal de Dione Fregoneze

Dione aparece em seus registros fotográficos sempre muito bem vestida e, na maioria das vezes, utilizando óculos escuros. Uma mulher alta, esguia que, segundo ela mesma, sabia usufruir da posição social que possuía como professora, como membro de um grupo capaz de impor “sua concepção do mundo social, os valores que são os seus, e o seu domínio” (CHARTIER, 2002, p. 17), e do bom salário de professora na época:

Ganhava... o professor, no começo, ganhava uma fortuna, não é? Depois dividiram por dois (sinais de reprova). Eu e minha irmã, principalmente a minha irmã [Tarcisa], que ganhava muito, viajamos o mundo inteiro. Era, tudo que recebia gastava em viagem (risos) (FREGONEZE, 2015).

Sentido-se empoderada, independente e protagonista, Dione se apresenta como uma solteira convicta.

Eu sou solteira. Eu não casei porque eu tava..., eu via, analisava as pessoas casadas. Depois de 10 anos eram meio infelizes. E eu falei... “eu vou ficar [somente] 10 anos feliz!”... e não casei. Eu e minha irmã não casamos. Mas não casamos não é por causa disso. Não casamos porque viajava muito. Estava no auge do namoro, ia viajar (risos) (FREGONEZE, 2015).

A autonomia financeira junto a opção de não contrair o matrimônio deu a professora Dione a liberdade de usufruir, ao seu modo, do bom salário de professor na época. Contudo, transformações políticas, reformas e leis mudaram essa realidade. Dione viveu junto com a democratização do ensino a redução dos honorários dos professores.

Embora seja possível pensar na democratização a democratização do ensino no Brasil a partir da Constituição Imperial de 1824, foi somente no século XX que maiores esforços em prol do ensino ganharam densidade, principalmente a partir de 1930 (ZOTTI, 2004; ROMANELLI, 2002), mediante as necessidades desenvolvimentistas, econômicas e industrial vivida a partir do governo de Vargas (BITTAR; BITTAR, 2012).

Neste mesmo ano foi criado o Ministério da Educação e Saúde Pública seguido, em 1931, da Reforma Francisco Campos que, além de elaborar um Sistema Nacional de Educação criou o Conselho Nacional de Educação que trazia como intuito adequar a educação brasileira as diretrizes políticas e econômicas da época (AZANHA, 2004).

Contudo, Presidente Prudente e região está localizada no extremo oeste do estado de São Paulo. A distância física entre o município e a capital, ou, o tipo de formação e preparo dos professores, ou até mesmo a prática sociocultural da época fez-me enxergar uma espécie, não declarada, de segregação econômica que nitidamente possibilita diferenciar alunos que frequentavam as escolas isoladas (rurais ou urbanas) dos alunos que estudavam em escolas no centro da cidade.

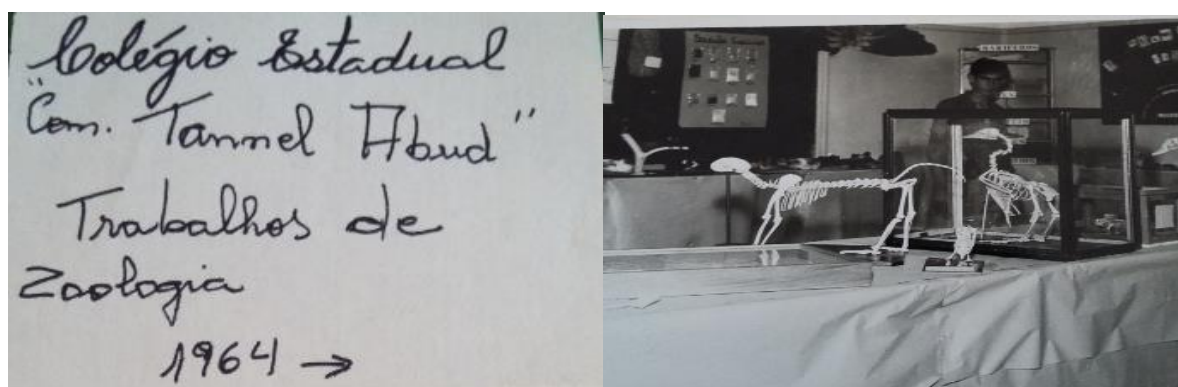
Principalmente ao observar e comparar as fotografias da professora Dione e de outras narradoras, é possível perceber diferenças físicas, os prédios escolares, as vestimentas dos alunos, e até mesmo as expressões faciais dos sujeitos nas imagens, demonstrando, assim, a disparidade social, cultural e econômica entre as unidades educativas. Se para Orani (2015) algumas regiões do Brasil foram tratadas como periféricas pelo sistema educacional, e o extremo oeste paulista, pela distância, é uma delas, nesta mesma região é possível verificar uma sub-periferia, no sentido de haver ainda mais um degrau a descer na estratificação social.

A própria professora Dione afirma em sua narrativa que a Escola Estadual na qual lecionava era uma unidade frequentada por alunos filhos de famílias abastadas economicamente. Tal inferência pode ser interpretada como um dos peculiares desafios ao processo de democratização do ensino. A pluralidade socioeconômica brasileira, as desigualdades sociais, entre outros, podem também ser mantidas através das instituições educacionais que, mediante a falta de uma efetiva democratização do ensino, reproduzem a continuidade da oferta de oportunidades para alguns e a exclusão de outros.

Entre os feitos de Dione como professora, a construção do laboratório de ciências foi durante a entrevista o seu assunto predileto. A professora encontrou na remontagem de ossos de animais e na taxidermia, prática de embalsamar animais, uma ferramenta para ensinar biologia e expor aos pais e alunos os saberes específicos de sua disciplina.

O meu laboratório era maravilhoso. Tinha uma sala... uma mesa com quatro cadeiras para cada grupo. Tinha armário onde eles guardavam todo o material. Material caro, porque o Tanel Abud era rico. WAGNER- A escola estadual era rica? DIONE- Não, os alunos. Então, além dessa sala tinha outra com espaço, 5ª série A, 8ª série B, 1º colegial, 2º colegial, 3º colegial, e eles guardavam todo material naquilo que eles estavam inscritos. Era a coisa mais linda. Até hoje... que eu guardo... é de ter aquelas coisas maravilhosas e ninguém roubava um do outro (FREGONEZE, 2015).

### FIGURA 57 - Exposição de Zoologia



Fonte: Acervo pessoal de Dione Fregonese

Dione ensina através de adaptações de histórias conhecidas do imaginário popular. Histórias clássicas ou até mesmo bíblicas compunham o enredo a ser representado através de montagens de cenas específicas. Assim nasceu o seu maior orgulho: “A Sapolândia”.

Utilizando sapos, ratos, coelhos ou lebres trabalhados e embalsamados no laboratório da escola, a professora e seus alunos os vestiam e adornavam-nos com o intento de contar histórias representando-as com os animais preparados durante as aulas. Daí o nome “Sapolândia”, a cidade dos sapos embalsamados.

**FIGURA 58- “A Sapolândia”**



Fonte: Acervo pessoal de Dione Fregoneze

Em um cenário diferente do mundo urbano, Ruth Campos inicia sua carreira como professora normalista na zona rural de Presidente Prudente. Em um bairro rural próximo ao distrito de Alfredo Marcondes, o Timburi, a jovem Ruth vai assumir sua sala multi-seriada, de 1ª a 3ª séries.

Como era prática da época, principalmente pela dificuldade de locomoção, as normalistas que lecionavam em escolas rurais moravam durante a semana nas “casas escolas” e, nos finais de semana ficavam nas cidades ou em casas de amigos ou de familiares.

Eu comecei na roça. Com lampião. Mas olha menino, eu dava aula de noite, eu fui no Timburi. Eu fui professora lá no Timburi. Tem a ... (*inaldível*) e tem aquela estrada de Machado [Alvares Machado] que vai pra Alfredo Marcondes. Timburi é ali, perto de Alfredo Marcondes. Eu subia lá. Tinha um morro. Eu pegava condução pra vir. Hoje chama Km 18. Tinha que ir, menina, a cavalo. A gente descia na estrada, mas como era longe da estrada, ou a pé. Foi o preço que eu paguei (SANTOS, 2012).

A jovem professora Ruth, encontrou uma maneira de não ficar sozinha na escola. Levou seu irmão para ser seu aluno na escola do Timburi e morar com ela durante a semana.

O Dalton, meu irmão, eu era recém-casada, e naquele tempo era difícil. Mas eu estudei, eu queria lecionar. Eu escolhi o Timburi. Então, meu irmão foi fazer “estágio” comigo. Aí tinha um colchão de palha. Eles afofavam assim a cama, né. E quando eu deitava, eu gordinha afundava, né? Então o Dalton dizia: eu estou dormindo no primeiro andar (risos). Ele foi meu aluno no segundo ano. Lá ele me fazia companhia (SANTOS, 2012).

A cultura local, os desafios e representações sociais vivenciadas pela jovem professora, assim como o perfil social e econômico de seus alunos, também são rememorados:

Menina, no começo os alunos vinham de longe. Das redondezas. Então, vinham pelo pasto. Agora, eram alunos diferentes dos de hoje. Tinham sede de aprender, tinham respeito pelo professor. Eles olhavam o professor. Eu me lembro que uma menina veio morar com minha mãe e ela disse: “eu não sabia que vocês comiam; eu não sabia que vocês tomavam banho”. O professor era um semi-deus. Eles achavam que a gente vivia só dando aula, né? (SANTOS, 2012).

Religiosa, protestante desde criança, Ruth lembra que um dos carismas de sua igreja era trabalhar com alfabetização de jovens e adultos. A professora cresceu neste meio que envolvia fé e ensino. Quando formada, ainda na escola isolada do Bairro Timburi, ela levou a prática do ensino para além da grade curricular.

Lá na roça, oh menina, sabe como é que era, tinha 1º, 2º e 3º ano, então punha assim uma fileira de 1º ano, uma de 2º ano e uma de 3º ano, na mesma sala. E um professor pra ensinar três classes. Então eu dava aula direta lá pra aquela classe... esses dois aula indireta; ou fazendo probleminhas, ou fazendo cópia, ou qualquer coisa; aí eu passava tarefa vinha pra esse daqui, dava aula direta pra ele, dava a tarefinha pra dar lá.

De noite eu trabalhava com adultos lá na casa onde eu dormia. Ensinava receitas. Morava na casa, é? Eu me sentia... eu não pagava pensão. Eles tratavam a gente assim... [bem]. Agora de noite, menina, eu ensinava a bordar vestido com lantejoulas. É, ensinava a fazer pudim. Eles não sabiam.

Quando eu vinha trazia ovos, trazia frango, eu trazia pamonhas. Então, sábado quando eu chegava era uma festa (SANTOS, 2012).

A professora continua sua narrativa apontando os feitos que realizou durante o ano em que lecionou na zona rural:

As crianças... e outra, eles tinham que trabalhar. Ah, mas você pensa, eu fiz tudo na escolinha da roça, fiz festa, fiz comemorações, tiramos fotografia com bandeira, viu? Eu fiz isso em 48. Quando eu tive classe minha lá no Timburi. Aí em 49 eu venho para o Arruda Mello, por união de cônjuges (SANTOS, 2012).

Por união de cônjuge, isso porque o seu esposo era funcionário do município de Presidente Prudente, Ruth Campus consegue se remover para uma escola da cidade. Neste novo ambiente escolar muitas dissemelhanças apareceram. A professora Ruth, de imediato, identificou lacunas em sua formação. Lidando com força de vontade soube não só reconhecer suas limitações como também superá-las de forma auspiciosa:

Eu fui lecionar no Arruda Mello, meu marido era funcionário da prefeitura, e eu comecei na roça. Mas quando eu fui pro Arruda Melo, eu vou falar a verdade... é... elas tiveram... muito diferente do que eu tive. Nós sempre fomos muito amigas. Mas elas me ajudaram muito, viu? Eu vou contar pra vocês... eu não me lembro...um dia eu fiz um cartaz “Sua Majestade, a criança”, e eu pus com G, mas eu tinha aprendido com G, mas tinha mudado, e eu não sabia. E, uma chegou pra mim e “Ruth, olha majestade, corrige lá, é com J”. Eu me lembro, eu to contando isso pra vocês, porque é, o professor, ele precisa ser “bom de bola”, pra ele poder transmitir, eu precisei me enriquecer pra eu poder me sentir feliz (SANTOS, 2012).

Chartier (2002), ao escrever sobre a História Cultural, afirma que uma de suas especificidades é a de tentar entender e identificar como uma determinada realidade social é pensada ou construída. Os conceitos “categorias de representação e apropriação” do autor aludem sobre como, mediante a dispositivos próprios de um grupo ou de uma classe, se pode ler e/ou interpretar uma determinada realidade. Dona Ruth Campos não escapa dessas representações e apropriações. Já na cidade, lecionando em uma escola urbana, ela rememora:

Tinha repetência. Agora uma coisa, eu lecionei 30 anos, e... tem muito de genética. Eu quando lia a lista de alunos, viu, eu via o sobrenome... esse vai

dar trabalho; esse não vai dar! Mas tinha também a questão do “Berço”, né. Vinha de uma família já que tinha um certo nível... eu me lembro que tinha uma família, que eles catavam jornais, vidros, né... não tinham... mas a gente levava tudo igual. Então aí o que acontecia, não estava preparado, repetia. Mas nunca um pai brigou porque um filho repetiu. Nunca foi lá reclamar (SANTOS, 2012).

A ideia de eugenia, em significado literal, “bem nascidos”, relacionada a competência esteve presente tanto na narrativa de Ruth Campos como na lembrança de Dione Fregonese. Tais posicionamentos são apropriações que faziam parte do cotidiano coletivo da época e sendo a memória, também, coletiva e social não há estranhamento em verificar a presença de preconceitos ideológicos nas narrativas das professoras, ao contrário, demonstram fidedignidade ao tempo e espaço que foi por elas lembrado.

Ainda quanto a escolas isoladas rurais no extremo oeste paulista cabe mencionar a professora normalista Maria de Lourdes Pires Peres. A jovem sorocabana, devidamente já apresentada neste trabalho, deixa sua cidade natal e chega ao oeste paulista em 1956 para trabalhar em uma escola rural nas redondezas do município de Presidente Prudente.

Era a 5ª escola, um bairro japonês a doze quilômetros de [Alvares] Machado. Sabe onde? A gente ia a pé. Na época de horário de verão, que só escurecia as 8h, a gente ia na [Fazenda] Boa Vista, a pé. Eu não sei quantos quilômetros eram. Aí quando a gente voltava o pessoal vinha trazer a gente (risos) (PERES, 2015).

Nesta escola rural, Lourdes Peres assumiu o 1º e 2º anos. A amiga e professora, Meide, segundo a narradora, ficou com as séries posteriores por ter mais experiências com a sala de aula.

**FIGURA 59 – “ A amiga Meide” a cavalo na frente da 5ª Escola.**



Fonte: Acervo pessoal de Lourdes Pires Peres

O maior propósito destas professoras que trabalhavam em séries iniciais era a alfabetização, isso porque os censos da época apresentavam o país com mais de 50% de analfabetos (IBGE, 1970), resultado este que não atendiam as necessidades políticas e econômicas da época.

Na escola rural, e de colonização oriental, para Lourdes Peres, o desafio de alfabetizar era maior, porém compensado com a maneira como os colonos tratavam as professoras:

Uma vez, eu mandei uma menina fazer uma oração com a palavra... com o nome Pedrinho, e ela escreveu “*envorta da escola tem muito pedrinha*”. Era bem... ao invés de escrever cabritinho, eles escreviam “cabritim”. Se era M eles punham o NHO. Nossa era uma mistura, até março era uma correria. Mas depois, puxava, exigia, eles faziam lição... crianças de 7 e 8 anos que não eram alfabetizadas nem em japonês, nem em português. Inclusive tinha escola japonesa na colônia. Eles aprendiam a falar japonês. E aí depois quando vinham pra escola já com 7 e 8 anos, já é mais fácil, elas assimilavam melhor, e tudo. E era tudo criança muito bem nutrida. Nossa a colônia japonesa era uma beleza. E outra coisa, o seu Nivaldo [o diretor], danado, ele falou pra nós que no dia do exame, no primeiro ano, porque eu fiquei dois anos e meio nessa escola, porque não adiantava eu me remover,

eu ia pra outro sítio, que eu não conhecia ninguém? Aí o seu Nivaldo.. não,... então quando a gente falava em sair a japonesada vinha pra cá assoprar no ouvido do seu Nivaldo (risos) (PERES, 2015).

Isoladas da cidade as professoras encontravam formas de compor o tempo. Além das aulas, interviam na realidade local fazendo muitas outras atividades festivas e até estripulias, hoje consideradas imprudentes:

Mas era uma festa. A gente fazia festa junina, festa de primavera, festa... uma vez, sabe aquela história que sai na “vídeo cassetada”, na hora de quebrar o pote de bala, foi apurado aquela vez, que o moleque meteu o pau na cabeça do outro, porque escapou, né. Essas coisas que aparece no vídeo cassetada aconteceu lá. Tivemos que sair correndo com o moleque porque bateu na cabeça com o pau. A gente fazia bagunça, porque... a gente tinha que entreter (PERES, 2015).

As diferenças entre o mundo urbano e o mundo rural eram sentidas e vividas em vários aspectos. Vestimentas, linguagem e dialetos, estrutura física da “casa escola”, alimentação, tudo que circundava o tempo vivido das professoras agiam direcionando as práticas pedagógicas (JULIA, 2001), naquele específico ambiente. A realidade chamava-lhes a atenção. Quase sempre, os maiores “problemas” eram contornados com o auxílio do diretor.

O seu Nivaldo [o diretor], falava pra nós, que no dia do exame, as professoras [da cidade] faziam almoço para nós e para os pais. Os pais iam todos lá. Ficavam todos lá, andando pra cá e pra lá, sentados, esperando o resultado das provas. Então, eles trouxeram frango, melancia, mandioca, foi um almoço. Depois que nós viemos embora pra cá [Presidente Prudente], com a remoção, que ele contou que era mentira, que quem fazia a comida era a japonesada. Mas os frangos vinham até com unha (risos). Então ele enganou nós, ele falou que eram as professoras [da cidade] que faziam [as comidas] (risos) (PERES, 2015).

Reconhecendo-se sem grandes “fantasias”, sonhos e expectativas, resignadas ao que faziam, Lourdes Peres explana a convivência com os colonos:

Sem contar que a gente não tinha muita fantasia também, né. Fantasia pra nós eram uns bailinhos, as festas assim, essas coisas. E dia 28 de outubro era dia do príncipe lá, não sei do que, dos japoneses, então não era feriado

nenhum. Então a gente ficava lá e ia para as festas dos japoneses. Aí era uma coisa. A gente ficava olhando e pensava que era doce uma coisa e era arroz com semente sei lá do que e, cerveja quente. Então eles vinham servir cerveja quente porque não tinha geladeira. Mas a gente ficava lá. Eles adoravam, porque ninguém tinha feito isso. Nós aproveitamos bastante (PERES, 2015).

Ao falar sobre o material didático utilizado, Lourdes Peres demonstra em sua narrativa que o ambiente escolar sempre foi um espaço propício a liberdade e adequações. Corroborando com Julia (2001), que afirma que nem sempre os professores acatam tudo que lhes é imposto (normas, leis, regras, etc), a professora apresenta autonomia na prática, necessária ao contexto o qual estava inserida:

Naquela época tinha um caderno que o estado fazia. A secretaria fazia. Então, inclusive a gente tinha que mudar, porque às vezes os problemas eram feitos pro Estado, não era específico. Então nós... lá por exemplo: “fui á feira...”. Que feira? “Fui ao supermercado...”. Que mercado? Então a gente tinha que fazer a adaptação, mas já vinha tudo pronto, a gente só adaptava. O livro didático era muito bom, a gente só adaptava. Assim, ... escreva um passeio num parque, no cinema. Então não dava! Aí a gente mandava passear na casa da tia, mandava...(risos) (PERES, 2015).

O namoro com Pedro Peres e a proximidade com a família formaram o impulso que provocou a remoção da professora Lourdes para a cidade. Embora removida para Presidente Prudente, sua escola continuou sendo escola isolada rural. Localizada na periferia, a escola João Franco de Godoy, “O Navio”, mantinha características socioculturais parecidas as encontradas pela professora na zona rural de Presidente Prudente.

Eu me removi, era mais perto, eu já namorava o Pedro e também porque minha mãe já tinha mudado pra cá, pra Prudente. João Franco de Godoy, o navio. Só que quando a gente veio, quando eu me removi, eu vim pro grupo [prédio] velho, grupo rural, depois que o Navio se transformou em estadual. Era rural. A gente tinha horta, criação de galinha, tudo, ali no grupo velho. O grupo velho era na mesma rua descendo... era na Francisco Morato. Um grupo de madeira, agora é uma residência [no local]. O terreno foi vendido, se bem que era um terreno do estado, não sei como é que foi essa coisa. E a gente fazia quermesse, Nossa Senhora era uma loucura. Era a Juraci Pimentel, as de Campus, Esmeralda, Teresa de Campos, essa turma toda. O material continuou o mesmo. Depois que a gente mudou pro Navio continuou rural mas o nome já veio como 1ª escola estadual João Franco de Godoy. Em 59, que eu vim pra cá. Eu vim pra cá em março, eu tinha pego na

escola de baixo uma 4ª série, que eu não estava acostumada, mas eu não podia escolher porque eu estava chegando naquela hora (PERES, 2015).

Até mesmo as atividades extra-aulas que aconteciam na escola da zona rural eram repetidas na nova escola. A simplicidade social dos alunos e pais que frequentavam a instituição exigia das professoras um tipo de intervenção diferente do que foram preparadas:

A gente, eu falo assim, a gente dava aula um período, mas trabalhava dois porque voltava pra ensinar as mães a costurar. Ensinar as mães cozinhar. A gente tinha dois períodos. Tanto é que depois que passou... eu já estava aposentada quando algumas professoras entraram com o pedido de processo, aí a gente ganhou a causa e passou a ganhar por dois períodos. Trabalhava os dois períodos, a gente morava na escola (PERES, 2015).

As festividades cívicas também foram lembradas pela professora Lourdes Peres:

E quando tinha carro alegórico, que a gente ia lá 5 hrs da manhã pra montar. É, então a gente fazia o carro alegórico, ia montar 5 hrs da manhã, né, pra chegar as 9 lá no desfile. Aí voltava, então era uma guerra (risos). Umas falavam assim “ah vamos desmontar agora!”; outras “não, não vamos depois a gente volta!”. Eu falava: não, vamos desmontar agora porque depois pra voltar é uma canseira! (PERES, 2015).

**FIGURA 60 – Desfile do aniversário da cidade: 14 de setembro de 1967**



Fonte: Acervo pessoal de Maria de Lourdes Pires Peres

A figura 60 reproduz não só a participação da escola João Franco de Godoy nos eventos comemorativos do município de Presidente Prudente, como também expõem as diferenças sociais e culturais existentes entre as escolas centrais e as escolas de bairros, rurais. Maria de Lourdes Pires Peres foi, no extremo oeste paulista, uma professora que sempre trabalhou com escola rural, mesmo dentro da cidade. Sua memória emerge sobre essas especificidades sociais, de um tempo sentido e vivido trabalhando como professora até 1982, quando se aposentou.

Na cidade vizinha a Presidente Prudente, Martinópolis, Ivone Lima Fregonese, chega como professora do ginásio em 1957 para lecionar a disciplina de português no Ginásio Estadual de Martinópolis, denominado Escola Estadual Coronel João Gomes Martins em homenagem ao fundador do município.

Em sua narrativa, a professora Ivone, após descrever sua origem familiar e como transcorreu a formação docente, exaltando sempre que formou-se na USP, rememora onde foi morar com as colegas de profissão.

Além das amigas que moravam no Hotel, Ivone apresenta outros professores que encontraram na docência, seja por apreço ao ensino ou complementação de renda, uma forma de agregar mais uma profissão ao currículo pessoal. A professora descreve os rendimentos dos professores como sendo um bom atrativo para aqueles que se propunham a trabalhar como educadores na época.

O número de professores homens e mulheres era bem equilibrado. E depois,... quem era o professor de matemática era o Dr. Otávio Montessante que depois veio pra Prudente. Foi professor aqui. Ele era engenheiro.

Wagner- Era comum a pessoa ter uma outra profissão e dar aula?

Não, não. Ele era... ele tinha a profissão [de engenheiro] e dava aula. A aula era assim uma espécie de “bico”, né. Mas a gente ganhava muito bem. No hotel onde nós morávamos morava um promotor e um juiz. Então nós, no fim do mês a gente olhava os holerites, né. Eu ganhava a mesma coisa que o promotor e o juiz ganhava um pouquinho mais.

A gente ia sempre a São Paulo. As vezes nós saíamos daqui, duas ou três professoras, e íamos pra São Paulo comprar sapatos. Íamos de avião. Já tínhamos avião aqui e o dinheiro dava pra ir comprar sapatos de avião. Imagina, hoje, não dá nem um pé... (LIMA FREGONESI, 2015).

Também jovem, 27 anos de idade, Ivone encontrava maneiras de se divertir no oeste paulista.

Nós saíamos juntas, mas eu tinha uma prima que morava aqui em frente à minha casa. Tanto que quando eu vim morar aqui em Prudente, eu morava numa casinha que ficava ali em frente. Viemos... aí compramos esse terreno aqui pra ficar perto dela porque ela era a única pessoa [mais próxima], né. E ela tinha uma filha e nós éramos muito amigas. E somos amigas até hoje. Uma prima minha a , Zezé, Maria José (LIMA FREGONESI, 2015).

Ao se referir a matriz curricular da escola, tanto em Martinópolis (1957) quanto em Presidente Prudente, em 1958, ano em que consegue a remoção para a Escola Estadual Tannel Abud, Ivone explana o nível de exigência no ensino da época. História, geografia, matemática, português (sua disciplina), latim e filosofia são citadas como disciplinas difíceis.

Converge com a narrativa da professora Ivone os estudos de Solange Aparecida Zotti (2004) e Otaíza de Oliveira Romanelli (2002) que, ao analisarem a Lei Orgânica do Ensino Secundário, o Decreto-Lei 4.244/42, expõe a extensa composição curricular e elitista que predominou na educação brasileira até a promulgação da LDB de 1961. Para as autoras, o Decreto-Lei de 1942 refletia um ensino exigente, de conteúdo enciclopédico sustentado por um sistema de avaliação e exames um tanto exagerado.<sup>96</sup>

A professora Ivone lembra o nível social dos alunos que frequentavam a escola em que lecionou. Destaca que a qualidade do ensino também tinha relação com uma espécie de “concorrência” entre as duas tradicionais escolas públicas prudentinas: O I. E Frenando Costa e a Escola Estadual Tannel Abud.

Olha é... quando eu comecei haviam poucos alunos. A “nata” estudava. Por exemplo, no Tannel todos os médicos, advogados... todos estudaram no Tannel. Porque havia muita rivalidade entre o Tannel e o I.E, porque eram só as duas escolas, e cada uma queria ser melhor que a outra. Então você precisava ensinar mais do que a outra, né! Era uma moral, era assim uma espécie de concorrência, né. Quando chegava a semana da pátria, então, a gente tinha que é... que achar as atividades. E quem fazia... tinha desfile,

---

<sup>96</sup> Conferir também: VIOLIN, F. L., RIBEIRO, A.I.M. Reforma Capanema: Leis (Des) Orgânicas? *In*: RIBEIRO, A.I.M; PRADO, V.M; MARIANO.J.L.M (orgs). História da Educação Brasileira: Um olhar didático ilustrado com charges. Curitiba, PR: Appris, 2017.

carro alegórico... Aí que avaliava quem era melhor (LIMA FREGONESE, 2015).

**FIGURA 61 Desfile Cívico Escola Tannel Abud**



Fonte: Acervo pessoal de Ivone Lima Fregonese

Assim como relatou anteriormente a professora Dione, Ivone também explana sobre a rigidez com que conduziam a prática pedagógica. Aponta sobre a boa representação que os professores possuíam socialmente materializada na anuência dos pais de alunos quanto as decisões tomadas no ambiente escolar:

A gente... naquele tempo a gente era muito rígida, a gente era rígida mesmo, e os alunos eram bons, obedeciam. Não conversavam. O próprio aluno que já vinha educado de casa. Então ele era um aluno responsável. Ele era... a família dava muito respaldo, dava apoio aos professores. Os pais acreditavam na escola. Quando tinha ocorrências a gente mandava carta. O aluno mesmo levava e entregava. Aí o pai vinha e conversava. Nas reuniões de pais e mestres eles ouviam... a gente contava. Sem contar que repetia. Tinha muita repetência. Porque o ensino era muito rígido, né, sabia, sabia; não sabia... (LIMA FREGONESI, 2015).

Embora a narrativa a seguir extrapole o recorte temporal desta pesquisa, ela será inserida com o intuito de apresentar, via a narrativa do sujeito histórico, a professora Ivone<sup>97</sup>, que os reflexos da luta das mulheres desde o final do século XIX (ALMEIDA, 1998), que ganharam intensidade em meados do século XX (SCOTT, 2011), alcançaram as professoras do oeste paulista. No estado de São Paulo, os docentes, a partir de 1970, sentiram diretamente o despreço do poder público em relação ao trabalho dos professores, materializado principalmente na desvalorização salarial.

Quer ver, foi no tempo do Maluf, na década de [19] 70. Caiu [o salário] pra menos da metade. Foi em 73, 75, por aí. É,... depois daquela lei, e além disso o Maluf rebaixou o nosso... além de rebaixar o ordenado, ele mudou a nossa situação. Eu era, por exemplo, professor 4, que era o máximo, né, porque eu tinha concurso, eu tinha tudo, né. E agora, eu sou professor 2.

Ah bem,... nós nos unimos. Nós fizemos bastante movimento, né. A onde vinha o secretário da educação, nós fazíamos caravanas... íamos pra lá, conversávamos, falava. Íamos pra São Paulo, pra Dracena, onde viesse o secretário da educação, a gente ia [para protestar] (LIMA FREGONESI, 2015).

Apesar do tema ainda pertencer a pauta de lutas e manifestações na atualidade, ou seja, há claramente morosidade da liderança pública nacional e estadual em resolver e atender as necessidades da educação, o que, conseqüentemente, coloca o ensino em situação de precariedade, é possível perceber, através da rememoração da professora Ivone, que os professores nunca ficaram omissos a essas questões. Porém, as soluções encontram-se nas mãos de dirigentes da política nacional e estadual que demonstram visivelmente desinteresse pela melhoria do país e pela qualidade do ensino público (RIBEIRO, 1986)<sup>98</sup>.

Segundo o jornalista Valderi Santos (2009)<sup>99</sup>, ao realizar uma pesquisa sobre a História da Associação Prudentina de Esportes Atlético (APEA), de Presidente Prudente, a década de 1960 e 1970 foi um período fértil as modalidades esportivas desenvolvidas pelas autarquias, associações e escolas (públicas e particulares) na cidade.

---

<sup>97</sup> Apesar da professora Ivone Lima Fregonese se aposentar em 1982, ela continuou lecionando de forma particular ou como professora voluntária até a data de sua entrevista para este trabalho.

<sup>98</sup> RIBEIRO, Darcy. “Sobre o óbvio”. Disponível em: [biolinguagem.com](http://biolinguagem.com). Acesso em 15 de dezembro de 2017.

<sup>99</sup> SANTOS, Valderi. Prudentina: a história de um clube majestoso. Disponível em: <http://www.apeaprudentina.com.br/site/historiadaapea.pdf>, 2009. Acesso em 15 de dezembro de 2017.

É neste período de estima e conquistas do esporte no cenário local que Florisbela Capovilla assume, em 1963, no I.E Fernando Costa, escola fundada em 1941 e ícone representativo da educação em Presidente Prudente (REZENDE, 2006), as aulas de educação física ainda como professora substituta.

Inicialmente, embora desprovida da formação docente, mas inserida no ensino por possuir competências técnicas exigidas pela disciplina que lecionou (TAFFAREL, 1993; BORGES, 1995), a professora Flora rememora que, de imediato, já trouxe novidades ao ensino do esporte na região.

Ai eu comecei, fui lá no I.E, peguei as turmas lá de educação física, e comecei a iniciação do esporte basquete, vôlei e atletismo. As meninas nunca tinham visto falar. Nunca tinham participado de nada. Em 1963, no dia 1º de agosto de 1963 eu comecei, então, a encarar o meu trabalho (FERREIRA, 2015).

Designada a trabalhar com meninas, a professora Flora, expõe, em sua narrativa, uma análise socioeconômica chegando a comparar as desigualdades existentes entre as meninas que frequentavam o I. E Fernando Costa e ela, como professora.

As meninas eram todas assim de classe muito rica, porque naquela época não tinha muito colégio particular, e o I.E era uma escola fantástica. Aquelas meninas que vinham “empulseiradas”, cheias de anéis. Às vezes eu achava, assim, no chão, os anéis guardava tudo na minha salinha (FERREIRA, 2015).

Cabe ressaltar que a referida escola é localizada na região central da cidade e que havia, como já exposto anteriormente, diferenças sociais e culturais (FRAGO, 1995) expressivas entre alunos das escolas isoladas, urbanas e rurais, e os alunos que frequentavam as escolas centrais da cidade, entre elas, o “Iezão” (RESENDE, 2006).

Flora rememora que a aceitação do seu trabalho se deu de forma imediata. Trazendo novidades para aquela escola, ela revive, narrando:

Eu comecei a dar o esporte lá para as meninas. Daí depois de dois meses que elas estavam fazendo esporte. Eu fiz um campeonato interno de basquete, de vôlei. Então, eu escolhi as meninas que mais se destacavam na aprendizagem, e elas escolheram [os times], nós formamos, acho que uns vinte times de basquete. Elas escolheram o nome [do time]. Davam nome de

professores para as equipes, uma coisa linda. E as meninas se encantaram com tudo aquilo. Foi um desenvolvimento tão grande, entendeu, que aí me incentivou mesmo (FERREIRA, 2015).

Encontrando-se na profissão docente e bem aceita pela comunidade escolar, Flora se envolve na prática de ensino da educação física escolar da época. Adentrando o regime militar, cuja ideologia tinha nas unidades educativas o primeiro alvo, a Educação Física se pautava na busca pelo desempenho esportivo e pela vitória (GERMANO, 1994). Assim agiu a professora, aproveitando os benefícios que a educação física tinha no regime militar e que, inegavelmente, subsidiavam (principalmente com o fornecimento de material) a prática do esporte escolar.

Bom, aí eu ... nós formamos as turmas e entramos no campeonato. Antigamente, a secretaria de esporte do estado de São Paulo era a coisa mais fantástica do mundo. Ela mandava bola de basquete, vôlei, material de ginástica, até fitas, sabe. A gente tinha tudo. Todo ano chegava aquele monte de material. Então a gente tinha uma facilidade muito grande de expandir o esporte. E a secretaria municipal aqui também participava bastante. Então eu comecei a desenvolver dentro das escolas, que eu tinha um monte de colegas dentro do Tanel, do Sarrion, do Florisvaldo, aqui tem um monte de escola, nós fizemos campeonato da cidade. Então, a gente... elas escolhiam os uniformes, as seleções, a seleção do Tanel, e a gente fazia uma abertura no ginásio de esporte. Realmente, Wagner, era uma coisa fantástica pra mim, né (FERREIRA, 2015).

Embora ainda em fase inicial de trabalhos com o esporte escolar, Flora, como ressalta, “por pura empolgação” (FERREIRA, 2015), levou sua equipe de jovens atletas a campeonatos regionais e estaduais chegando, como rememora, a tirar de quadra times favoritos do estado.

Você sabe, que em [19] 64, depois de menos de um ano que eu tava... a minha equipe de basquete foi campeã da região. Tinha umas meninas que eu gostaria tanto de citar, mas ficaria muito longo. Mas era uma coisa maravilhosa. Agora teve um “senão” que eu quero te falar... que eu tinha uma equipe mirim em 65, que nós fomos campeã do Estado de São Paulo. Nessa final, não sei se posso comentar, você pode... nessa final eu tinha uma equipe de meninas, assim, em torno de 10, 11 anos e elas foram fazer a final com a capital de São Paulo, e o técnico de lá, quando eu fiquei sabendo quem era eu “estremeci na base” (risos). Falei meu Deus!. Começou o jogo. Você não acredita o que as meninas fizeram. Olha, uma coisa louca. Elas entraram, as [outras] meninas todas grandes, sabe, de São Paulo, elas todas pequenininhas. Mas elas começaram a dar um show em São Paulo, tanto é que o técnico tirou a equipe de campo, ficou com vergonha... eu não..., eu era um pingo de areia perto dele. Mas foi o entusiasmo das menininhas. O

entusiasmo que eu atribuo sendo por causa da vivência que elas tinham aqui. (FERREIRA, 2015).

As práticas escolares desenvolvidas pela professora Flora foram alcançando visibilidade. A forma nova como abordou e desenvolveu o esporte na cidade de Presidente Prudente ganhou apoio social e cultural na época. Munida de boas representações atrelada ao contexto situacional da época, Flora fez com que o feito “ser campeã” se repetisse:

Nessa parte, quando começamos a ficar um pouquinho mais fortes, trabalhando com moças, mesmo para participar dos “Jogos Abertos”, então a Ilce, que era uma grande professora, muito minha amiga, pegou o voleibol e eu fiquei com o basquete. Aí nós fomos... tudo quanto é lugar (risos). Conseguíamos, assim, uma classificação boa, mas assim... fomos campeãs de vôlei e de basquete, se não me engano ano de [19] 70, não, antes, 69, 70, por aí. Fomos campeão sim (FERREIRA, 2015).

Os eventos cívicos do município também não foram esquecidos. A participação das escolas nos desfiles, assim como a exposição dos prêmios obtidos via esporte são lembrados pela professora:

Nossa, cada coisa mais linda que eu teria, sabe, pra contar pros meus alunos. Umas coisas... eles faziam... tinha o desfile do dia 14 de setembro, a gente fazia, sabe, aqueles carros, mais lindos, alegóricos, todas as alunas. A gente ficava lá dois, três dias antes lá no I.E. Pra formar os quadros, pra fazer os carros. Lindo, até tenho uma que a minha filha ficava bem na frente, quando elas ganharam o campeonato do interior, sabe, está ela lá com o anel (olímpico) assim na mão, a Letícia (risos de emoção). Então era muito gostoso, muito bom (FERREIRA, 2015).

O sentimento de realização e a felicidade de ter participado de forma direta na inserção e desenvolvimento do esporte em Presidente Prudente, seja trabalhando nas escolas em que lecionou ou nos clubes que investiam em determinadas modalidades esportivas, aparecem na narrativa da professora Flora:

Olha, hoje, a minha felicidade é ter contribuído com o esporte de Prudente, começar uma coisa que já estava apagada. Não tinha mais, não tinha esporte em Prudente. Então, pra mim eu me sinto, assim, uma inovadora. Eu me sinto feliz, sabe. Eu nunca galguei nada muito grande porque eu não tinha

padrão pra isso, né. Mas eu fiquei, ficava muito feliz, pra mim aquela emoção que eu sentia, sabe, me deixou hoje com bastante convicção do que eu fiz, de tudo que eu podia, de tudo que eu queria. E eu me sinto realizada, me sinto, como falam meus netos “poderosa” (risos) (FERREIRA, 2015).

Na continuidade, Flora avalia o auge da educação física escolar na cidade:

Nas décadas de 1960,70, até 1980, o esporte em Prudente e região era 90% nas escolas. Desenvolvia-se nesses estabelecimentos de ensino público, e particular, vários tipos dele: basquete, voleibol, atletismo, handebol, futebol, ginástica artística. Nossas crianças e jovens, envolviam nessas atividades sadias através de seus professores, diretores, grêmios esportivos. Havia jogos inter-escolares que participavam em massa dos campeonatos, formando torcidas organizadas, com cantos, aparatos e sentiam o orgulho em levar ao ginásio de esporte seus uniformes com os logotipos de suas escolas no peito. Como era lindo e emocionante (FERREIRA, 2015).

O ato de rememorar, segundo Bosi (1994) é também refazer, repensar e, neste contexto, a professora Flora leu durante sua entrevista alguns dos escritos que resgatou de seu acervo pessoal para nos apresentar. Na leitura realizada destacou a posição questionadora ao (re) pensar a educação:

Droga, por que desapareceu? Lembro-me de que quando foi criado a AMEPP, foram promovidas reuniões de seus dirigentes, professores, pessoas envolvidas nos esportes. Percebi que seu objetivo, na época, era o esporte de ponta, trazendo para Prudente atletas profissionais que levariam grande público para grandes eventos. Senti me um grão de areia, estou fora, pensei. Não que fosse contra esses eventos, pois teve os seus momentos de glória, haja visto a vinda da Hortência, que tanto nos encantou. Mas foi tudo tão efêmero, passou. Deixou somente uma lacuna. Droga, desapareceu o nosso esporte. Como encontra-lo? Qual o caminho? Ajudem a encontra-lo. Traguem soluções urgentes, antes que a droga extermine os nossos jovens” (FERREIRA, 2015).

Da mesma forma que é possível associar o nome da professora Florisbela Capovilla Ferreira ao atletismo em Presidente Prudente, pode-se também relacionar o nome da professora Helena Faria de Barros a formação de professores no oeste paulista.

Normalista de início, Helena enxerga a possibilidade de licenciar-se em pedagogia. Formada pedagoga pelo Instituto *Sedes Sapientiae*, em São Paulo, a jovem Helena retorna para o oeste paulista, se casa, e ao ser aprovada no concurso estadual, assume aulas em

Presidente Venceslau, na época pertencente a diretoria de ensino de Presidente Prudente (BARROS, 2016).

Após seis meses viajando de trem e lecionando uma aula por período, Helena se remove, por união de cônjuge, para Presidente Pudente e assume aulas no I.E Fernando Costa. Em sua narrativa, a professora explana sobre a importância do I.E.

Em 53 (1953) eu comecei a trabalhar aqui no IE Fernando Costa. Eram três professores de Educação. E um ficava com um curso primário anexo, que além das aulas, era muito grande o IE, né, muitas salas de aula enorme, e tinha o curso de aperfeiçoamento pra administradores e tinha um curso de aperfeiçoamento de professores (BARROS, 2015).

Fato é que a mudança não só se deu de cidade para cidade. A professora Helena começou no I.E a trabalhar com formação de professores, isso porque neste mesmo ano, 1953, o ginásio estadual passou a ser Instituto de Educação e, no mesmo “foi instalado em março de 1954, Cursos de Aperfeiçoamento e de Administradores Escolares e, mais tarde, em 1957, foi criado o curso de Especialização em Pré-escola” (BARROS; SCHMIDT; FERRI, 2016, p.69). A partir da remoção, Helena inicia-se trabalhando na instituição de ensino de Presidente Prudente que “centralizava quase toda a vida educacional e cultural da cidade e região, transformando-se numa das maiores instituições educacionais do estado, com número expressivo de alunos” (idem).

Eu trabalhei sempre no curso de aperfeiçoamento de professores. Lá tinha de alfabetização, metodologia da história e da Geografia, metodologia da ciências e metodologia da matemática. Eu dava as quatro metodologias, além das práticas de ensino e responsável pelo curso primário anexo. Isso que eu falo que aí foi... quando eu me formei, eu me formei mesmo para trabalhar como professor. Foi um trabalho muito bonito com os professores do curso de primário anexo. Tinha vários professores e a gente começou a usar a cartilhas diferentes. Foi um trabalho muito bonito. Cada professor, eram quatro, cada um com uma cartilha diferente pra ver se valia a pena e qual delas era melhor, e tal (BARROS, 2015).

Para Romanelli (2002),

Esses cursos de especialização e habilitação, que, como determina a lei, só poderiam funcionar nos Institutos de Educação, seriam ministrados a fim de especializar professores para a educação pré-primária, ensino complementar primário, ensino supletivo, desenho e artes aplicadas e música, assim como para habilitar pessoal em administração escolar, direção de escolas, orientação de ensino, inspeção escolar, estatística e avaliação escolar (ROMANELLI, 2002, p. 164).

Helena rememora que entre idas e vindas do seu trabalho como educadora no oeste paulista, ela foi diretora de escola. Porém, não gostava muito dessa função e, quando pode escolher, preferiu trabalhar na formação de professores.

Quando eu estava em Pirapozinho, na direção,... eu até fui pouco pra lá, sabe? Eu ia, teve uma época que eu fui bastante, depois outra época..., eu trabalhava na divisão, por que tinha o estado..., o estado era dividido em divisões regionais de ensino. E cada uma tinha um coordenador, e esse coordenador veio de fora, a gente nem conhecia. E..., e foi uma época em que a secretaria da educação cuidava muito a formação dos professores. Então, que que eu fiz? É,...esse diretor, da divisão, me chamou pra coordenar os cursos de formação dos professores na região aqui, na região de Presidente Prudente. A região pegava a Sorocabana, desde de Iepê até Porto Epitácio, e Paulista, desde Parapuã até Paulicéia, né, pegava esse trecho grande aí. Então, a gente fazia encontros com os diretores, encontros primeiro com os professores. É a época do “Verdão”, né, que eu trabalhei muito com “Verdão”<sup>100</sup>. Ele reunia professores de artes, professores de geografia, professor de história da região toda. De vez em quando era história, de vez em quando era geografia. O ano inteiro tinha formação de professores pela divisão. Então, tinha a formação de professores e eu trabalhei muito nisso, acho que foi uns três, quatro anos que eu trabalhei com essa coisa. E os diretores de escola, né, também trabalhei muito com os diretores, supervisores de escola e à formação de professores (BARROS, 2015).

Adentrando a década de 1960, a professora Helena acompanhou as inúmeras transformações que ocorreram no ensino nacional. Foi neste período, em conformidade com a sociedade urbano-industrial, que o acesso a escolarização pública passou por expressivas modificações (MILITÃO; LEITE, 2012; BITTAR; BITTAR, 2012). Destaca-se a ampliação no número de alunos frequentando o ensino público entre 1960 e 1970. Isso ocorre por efetivação da LDB de 1961, a Lei 4.024, que postulou no artigo 2º que “a educação é direito de todos e será dada no lar e na escola”.

---

<sup>100</sup> Material elaborado para formação de professores. De cunho didático o “Verdão” possuía conteúdos práticos a serem desenvolvidos em sala de aula.

No começo havia uma sala só de aperfeiçoamento de professores, mas depois com a avalanche de 1963 e 1964 chegou a ter doze salas de aperfeiçoamento. Foi quando a Lúcia [Ferri] entrou pra trabalhar, a Tereza [Marine] é... entraram para trabalhar. Quer dizer, ex-alunos da Unesp [ainda Instituto] começaram a trabalhar no IE também. Geralmente com curso de aperfeiçoamento que eram muitos professores [formando-se para atender a demanda] (BARROS, 2015).

Especificamente, Helena rememora, em sua narrativa, os efeitos da democratização do ensino em Presidente Prudente. Entre muitas outras consequências, cabe citar a que é tema relevante para este estudo, que foi a vinda de professoras e professores para tentar suprir o contingente de alunos que, através de uma política pública questionável, chegaram às salas de aulas no município:

É, eu acho que era a democratização. Quando começou a abrir salas pra todos... pra ingressarem no ensino... no secundário, que era ginásio na época. Então, deu bem pra ver isso, sabe, quer dizer a abertura de vagas, quer dizer, a ampliação de vagas pra... E aí vinha, quer dizer a quantidade de professores, não tinha professores aí começou... mesmo o Ginásio, né. Não tinha quem lecionasse. Aí abriram, a Capes, Capes não, CADES, é um curso de aperfeiçoamento de professor secundário, e no I.E dava curso, esse curso que era orientação do MEC. É dava para professores de letras, de matemática, de ciências... era a noite e a gente trabalhava também nesses cursos e, daí, saia a quantidade de professores que foram pro I.E, que foram pros outros ginásios que começaram a surgir por aí (BARROS, 2015).

**Quadro 3 - Evolução do número de matrículas e da taxa de escolarização no Brasil – 1920**

**a 1970**

	<b>Número de matrículas no ensino primário</b>	<b>Taxa de escolarização total</b>
<b>1920</b>	1.033.421	8,99
<b>1940</b>	3.068.269	21,43
<b>1950</b>	4.266.792	26,15
<b>1960</b>	7.458.002	33,37
<b>1970</b>	13.906.484	53,72

Fonte: IBGE. Séries Estatísticas Retrospectivas, 1970. IBGE. Estatísticas da Educação Nacional, 1960-1971.

Intercalando, inicialmente, aulas na escola normal com as aulas no Instituto de Ensino Superior de Presidente Prudente, a professora opta por lecionar somente no ensino superior, isso ao relembrar sua transição acadêmica:

Aí, bom, eu fui pra faculdade para trabalhar lá mais... mas eu fui em tempo parcial, quer dizer eu continuei com aulas do curso normal. Eu larguei o curso primário anexo. Eu só fiquei com umas aulas do curso normal. Naquela época acho que era psicologia. Eu rodava, sabe. Um professor de Educação do IE, um ano cuidava de prática de ensino e o colégio de aplicação, e no outro,... outro professor ficava com psicologia e outro ficava com as metodologias, no curso normal. Então quando eu fui pra faculdade eu acabei ficando com a psicologia do desenvolvimento para trabalhar lá com eles. E fui, e lá na faculdade (BARROS, 2015).

Lecionando na faculdade, Helena Faria de Barros dá continuidade à sua formação como professora tornando-se Doutora e Livre-Docente em 1975 pela Universidade Federal de Santa Maria, no Rio Grande do Sul. Atuou no ensino público, dedicando maior parte a formação de professores, na região de Presidente Prudente até se aposentar em 1984.

Após a aposentadoria, a já professora Dra. Helena Faria de Barros viaja para Marília com o ofício de abrir o curso de pós-graduação em nível de mestrado na Unesp de Marília. Realizado o feito, Helena é convidada para o mesmo serviço, instituir o curso de mestrado, na cidade de Campo Grande, Mato Grosso do Sul, na Universidade Católica Dom Bosco, na qual trabalha por mais quinze anos. Por problemas de saúde, a professora doutora deixa de viajar e começa a lecionar no curso de Mestrado em educação da Universidade do Oeste Paulista em Presidente Prudente.

Na narrativa da professora Helena Faria de Barros é possível encontrar muitos aspectos que subsidiam este estudo. Nascida na década de 1930, a jovem Helena se constitui culturalmente e socialmente como uma mulher além de seu tempo. Mãe de seis filhos, viúva muito jovem, Helena supera as diversidades da vida com trabalho sendo, entre as narradoras deste estudo, a única mulher a obter titulação acadêmica *stricto sensu*.

Ouvir e escrever a rememoração professora Helena é também materializar, através da história cultural (BURKE, 2011), suas funções públicas (professora) e sociais, pelas quais puderam intervir cotidianamente (CERTEAU, 1990), com suas práticas e saberes (TARDIF, 2002; CHARTIER, 2002), construindo novos significados que diretamente são sentidos e assimilados pela coletividade regional (LE GOFF, 1990; HALBWACHS, 2006).

Outra professora que também galgou o ensino universitário foi Mariangela Ferreira Cunha Marcondes. De origem prudentina, Mariangela teve intensa participação na cultura artística da cidade e região. Com o curso técnico em Desenho Industrial, a professora iniciou no I.E Fernando Costa sua carreira profissional como professora da disciplina de “Desenho Pedagógico” oferecida no curso normal.

No mesmo instituto, Mariangela, sentindo gosto pelo ofício docente “(E... daí, naquele tempo, eu gostei de dar aula, falei: vou ser professora” (MARCONDES, 2015)) se matriculou na Escola Normal em que lecionava tendo expressivo êxito na formação: “Fiz o Normal. Tirei a Cadeira Premio do I.E, minha média foi 97 dos três anos. Foi o último ano que teve Cadeira Premio, eu ganhei Cadeira Premio aqui no João Franco de Godoy, que estava começando, essa escola” (MARCONDES, 2015).

Apesar dos bons resultados a professora, agora normalista, não quis trabalhar com crianças de séries iniciais. Recusou o prêmio conquistado e optou por lecionar “desenho” na cidade vizinha, Alvares Machado, para os alunos do colegial pois, como afirmou a docente em parágrafos anteriores, temia trabalhar com crianças.

Ai o meu negocio era o desenho. Fui ser professora de desenho, sempre pro colegial. De Machado eu vim pro Sarrion, depois do primeiro concurso que teve na região. Eu fiz, nós passamos em sete aqui na região inteira. Eu fiz esse concurso e escolhi Machado (risos) tinha aqui no Hugo Miele, o pessoal falava “não é possível, do lado de sua casa e você vai pra Machado”. Mas em machado a gente era professora, ...já era um negócio muito importante, aqui já não era tanto. Lá, era. Machado, o professor, acho que tinha o pároco da cidade e os professores de importante, o resto era resto (risos) (MARCONDES, 2015).

Ao rememorar como preparava suas aulas, Mariangela foi efusiva:

“Não, não, em arte não tinha conteúdo que o governo dizia pra dar. Esse negócio não. A gente... quando teve eu desprezei. Esse negócio... - Em arte não pode falar “vai ser isso!”. Não pode. Depende de um monte de outras coisas. Depende da região, do folclore, das festas peculiares de cada região. De um monte de coisas... do material que existe na região. Aqui por exemplo, tem muito barro, muita cerâmica. Então, dependendo... não pode marcar “a arte vai ser assim!”, “vai fazer teatro, vai fazer dança”, não é, não é assim (MARCONDES, 2015).

Corroborar com a atitude da professora Mariangela, Juliá (2001) ao entender que “a escola não é um lugar de rotina e da coação e o professor não é o agente de uma didática que lhe seria imposta de fora” (JULIA, 2001, p. 33). O autor destaca que no âmbito escolar, principalmente dentro da sala de aula, os professores devem garantir a liberdade de ação, determinando os caminhos da prática e do ensino.

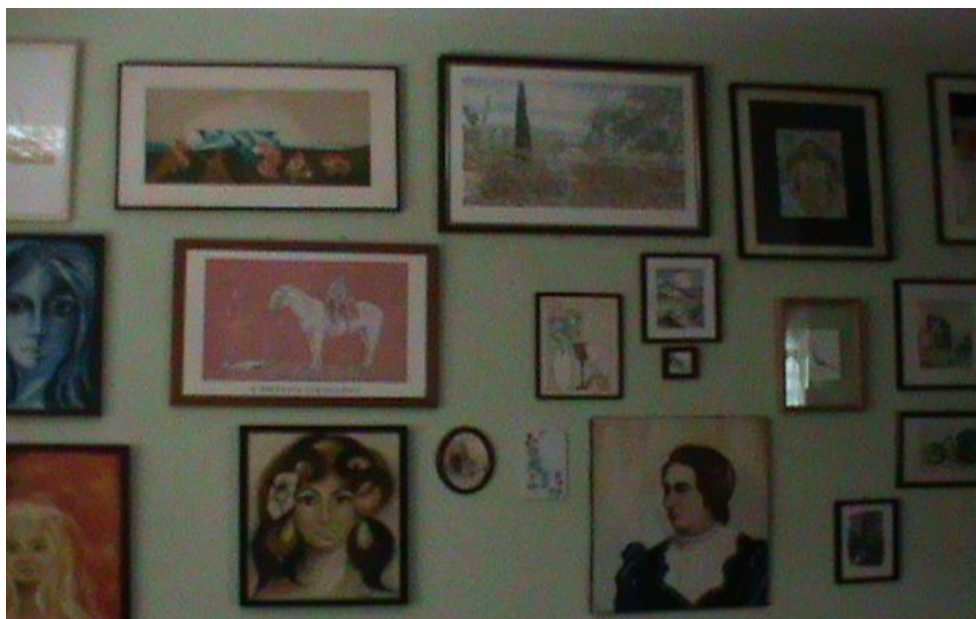
Quanto a sua prática, a professora de artes descreve como aproveitou os materiais que facilmente eram encontrados na região, principalmente o barro, utilizando-os no ensino de artes plástica.

Eu sempre mexi muito com cerâmica, eu sou ceramista. Antes de fazer o curso de Belas Artes, em São Paulo, eu fazia cerâmica. Com quatorze anos de idade eu já era ceramista e pintava porcelana, em São Paulo. Eu mexia muito com cerâmica, eu gostava de cerâmica. Uma vez, no Colégio Industrial eu pude pedir um forno pro estado, e o estado mandou! E a hora que eu mudava de escola, eu levava o forno (risos). O último lugar que o forno ficou foi no Sarrion. De lá quando eu saí, quando eu me aposentei, eu dei o forno para o Timochenco, pra oficina. Tá lá meu forno (MARCONDES, 2015).

Também rememora a influência que exerceu sobre alguns artistas regionais:

Tinham muitos alunos e alunas que desenvolveram a mesma vontade. Em cerâmica, o Avelino, que até hoje faz coisas... outro dia ele trouxe um busto meu, eu falei “ai meu Deus, isso é pra gente morta!” (risos). ARILDA- Ele fez um busto da senhora? É, fez! Eu não gosto (risos). É..., aquelas estatuas ali são dele. Aquelas imagens ali. O Avelino em cerâmica, aquele... O Michel Frank, ele tem painéis na cidade inteira, o Frank. Isso aqui é minha pinacoteca. A minha pinacoteca é maior do que a pinacoteca da cidade em pintores da região (MARCONDES, 2015).

**FIGURA 62 – Uma parte da pinacoteca de Mariangela**



Fonte: Registro fotográfico obtido durante a entrevista com a professora Mariangela Marcondes

A intervenção de Mariangela na cultura artística do oeste paulista ultrapassa os muros da escola. Apaixonada por arte e exposições, a professora e alguns amigos (professores, artistas, alunos) atrai para Presidente Prudente e região, obras de arte, apresentação teatrais e gente para apreciá-las.

Nós fizemos... foi em Machado, o primeiro, a “primeira semana de arte”, eu e Edgar Castro, marido da Marilza. É nós dois,...loucos. Ele na área de teatro, lembro que a abertura era o “Carcará” da Bethânia, cantando... era novidade aquilo. Foi um... em Machado. Vieram ônibus das outras cidades trazendo alunos pra ver. Foi bonito, eu fiz uma excursão de artes plásticas e ele, a noite, fazia as apresentações de teatro. Foi muito bom. Aí foi o primeiro, depois, aqui em Prudente, nós fizemos vários. A primeira exposição foi em 66, onde é o Brasão Palace Hotel, ali era um salão comercial, só tinha um andar, uma escada de lado e um “salaozão” em baixo... um vão bem grande, em cima tinha um mezanino, ali. Em cima a gente punha... fizemos de depósito e montamos a exposição em baixo. Dai foi feito aqui em Prudente. A primeira exposição de artes plásticas da cidade (MARCONDES, 2015).

Após um tempo dedicado apenas aos três filhos, Mariangela decide, como já mencionado em capítulo anterior, se especializar em Artes buscando sua formação na Faculdade de Desenho e Plástica na cidade de Penápolis a duzentos quilômetros de Presidente Prudente. Segundo a narrativa da professora Mariangela, a partir de então, licenciada, a convite do reitor da Unoeste, na época Associação Prudentina de Educação e Cultura (APEC),

ingressou no ensino superior. Nesta faculdade participou da criação do Curso de Artes no qual lecionou até o ano em que concedeu sua narrativa para esta tese.

Por fim, embora se estabelecendo em Presidente Prudente somente em 1968, o professor Eustásio de Oliveira Ferraz, como já mencionado no capítulo anterior (Capítulo 3) tem sua história, tanto formativa como profissional atuante, atrelada ao oeste paulista, sobretudo em instituições escolares rurais ou escolas isoladas do interior do estado de São Paulo.

Formado normalista em Araçatuba, na escola Normal Nossa Senhora de Aparecida do município, Eustásio, desde 1954 foi um professor migrante pois, lecionou em inúmeras fazendas, distritos e municípios da região oeste do estado, se fixando, como diretor escolar, em 1968 na Escola João Franco de Godoy, “o Navio”.

Em sala de aula, trabalhando como professor normalista, Eustásio permaneceu por cinco anos. O fato de ser homem (LOURO, 1997), à época, facilitou a ascensão do professor na hierarquia do magistério. Para 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”.

No município de Presidente Prudente a tarefa do professor, inicialmente, foi a de dirigir, a ainda escola isolada, o “Navio”. Localizada em um bairro periférico, na época, chamado popularmente de “Buracão” (EUSTÁSIO, 2015; PERES 2015), a escola João Franco de Godoy era frequentada por alunos oriundos de famílias empobrecidas. Tal realidade exigia por parte da unidade escolar e seus dirigentes uma prática assistencialista que o professor rememora com o nome de “caixa escolar”:

Eu vou explicar...”Caixa Escolar”,... havia nos grupos escolares uma instituição chamada “Caixa Escolar”, quer dizer, os meninos eles receberiam..., os alunos receberiam caderno, lápis, e tinha, também, a merenda tudo gratuito, tudo gratuito. Não se fazia como estava... como era lei, a gente tinha que fazer uma sindicância pra ver se realmente aquela família precisava da “Caixa Escolar”. A gente fazia assim meio por amostragem, pouquíssimos alunos participavam... alguns alunos eram pobres, mas não queria fazer parte da “Caixa” porque tinham vergonha de dizer que era pobre (FERRAZ, 2015).

Segundo Mariano (2016, p.278), “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”. Em sua tese de doutorado Mariano (2016) apresenta um trecho do Relatório do Delegado Regional do Ensino de Presidente Prudente que, além de ressaltar a relevância social dessa prática, eleva-o ao *status* de instituição de auxílio aos alunos, destacando a abrangência do feito assistencialista na Alta Sorocabana.

Todos os grupos escolares da Região possuem a CAIXA ESCOLAR, nobre instituição que auxilia os alunos pobres para a frequência às aulas, fornecendo-lhes roupas, calçados, remédios 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 apud MARIANO, 2016, p. 281).

Ao lembrar quais eram os contribuintes do caixa escolar, o professor Eustásio exime os professores e rememora que conseguiu auxílio de empresas locais para o propósito.

Essa verba...alguns alunos pagavam, arrecadava dois reais, três reais, naquele tempo era cruzeiro, né. O pobre não pagava, quer dizer o outro menino, que tinha, por exemplo, pagava. Naquele tempo era... um ou dois cruzeiros. WAGNER- Professores também participavam? Não, só os alunos. Agora, eu vou contar vantagem, né. Quantas vezes eu fui, ... a Liane estava começando aqui, ainda em Presidente Prudente, eu ia buscar macarrão. Eu e o professor Adib uma vez nós ligamos pra a..., mandamos uma carta lá para Marília, não lembro mais o nome da empresa, levou um caminhão de macarrão para nós. Então eles mandavam isso daí. Só que a gente conseguia... a gente pedia... tinha propriedade que dava saco de arroz, mandioca, eu tinha mandioca lá no... eu tinha uma horta. A gente fazia isso daí (FERRAZ, 2015).

Ao analisar a formação recebida na escola normal da época, Eustásio faz uma distinção entre o que aprendeu, a concepção de ensino tradicional, e sua “essência” pedagógica. Porém, o professor não escapa ao tempo histórico. Embora imbuído de críticas contundente ao ensino tradicional, também propaga lacunas ideológicas positivistas:

A minha essência está aí... é Piaget. Quando eu estava em sala de aula, eu era puramente mecanicista. Quando eu estava na direção eu já era já... o método construtivista. Já era. O pessoal fala muito mal do construtivismo, ... porque o homem é um ser em construção. A sociedade é um ser vivo em construção, o universo é um ser em construção. Então, a educação tem que ser construtivista. Só que nós precisamos conhecer, ele não conhece. Como que ele vai trabalhar se ele não conhece? Aí é que está a... eu acho o grande erro do curso de pedagogia é não ensinar o professor a ensinar (FERRAZ, 2015).

Principalmente durante a ditadura militar, a materialização dos ideais positivistas encontraram nas escolas território fértil. O oeste paulista não ficou isento dessas metodologias. Mesclando ora o ensino tradicional, ora princípios da educação popular de Paulo Freire, Eustásio rememora como as teorias eram transmitidas para os professores. O professor relembra os desafios oriundos de teorias que desconhecem as especificidades das realidades regionais:

Na época do presidente Dutra, Marechal Dutra, foi instituída a chamada campanha da alfabetização que era pra alfabetizar pessoas da cidade da zona rural. Mas fracassou, o próprio nome já fala “campanha”. A campanha tem pouca duração. Os militares aproveitaram as ideias sobre movimento da educação, e aí eles mudaram para Movimento Brasileiro da Educação. Movimento é coisa constante, então não é para parar, mas quando entrou Collor ele cortou... ele cortou as verbas e parou com o Mobral. Então o Mobral, uma coisa que eu achei interessante, ... até perigoso, eles diziam o seguinte “o aluno vai ser alfabetizado em 90 dias”, eu sei porque eu participei dessa reunião. Se falasse que vai levar “três meses”, três meses demora muito, 90 dias não demora (fazendo alusão ao jogo com palavras). Então o aluno ficava três meses, noventa dias, e eles fazem o seguinte... “olha nós vamos melhorar em noventa dias”. E com isso ia levando o aluno noventa, mais noventa, mais noventa até realmente eles serem alfabetizados. Porque em noventa dias ninguém se alfabetiza. E uma outra técnica também que tinha, provavelmente devem ter tirado do Paulo Freire, eu inclusive em reuniões com professores, eu dava essa instrução, ... a primeira... a primeira lição do Mobral para alfabetização era “tijolo”... tijolo. Olha você vai dar aula, você vai lá pra zona rural, você vai lá pra periferia tal, você vai dar aulas sobre “tijolo”, você vai escrever tal, tal... Depois de uma semana você vai reunir a classe, vai colocar em círculo, e vai perguntar para o aluno “a sua casa do que é?” ;“é de tijolo, de pau a pique ou de madeira?” Porque Prudente 90% das casas eram de madeira,... 90% por cento eram de madeira. Os alunos iriam dizer “madeira”; “me diga uma coisa, a casa do seu patrão é feito do quê, de madeira, de tijolo?”. “De tijolo!” “Qual é a casa melhor, a de tijolo, a de pau a pique ou a de madeira?”. “Tijolo” (o aluno

responderia).” Você não quer ter uma casa também de tijolo?” “Você sabe que o governo militar ele está fazendo um negócio chamado Banco Nacional de Habitação que é pra você fazer a casa!” Quer dizer, através de um currículo, nós estávamos incentivando, inculcando ideias políticas. Depois vinha a lição da “barriga”. Tinha um quadro bem característico de menininho preto, correndo ranho do nariz, uma na barriga desse tamanho, maior que a do Cláudio (risos), e perguntando: “por que essa barriga tá grande? É verme que está aí dentro!”

Era o material fornecido pra nós. Você iria alfabetizando mais ensinando isso daí, certo? Tinha que repetir isso, como eliminar. Então, dizia que era verme, campanha da saúde, não sei o quê,... depois vinha “o avião”, “você viaja de avião?”; ninguém viajava de avião, então assim... então são essas coisas assim que marcou bem a minha vida dentro do magistério (FERRAZ, 2015)<sup>101</sup>.

Atuando na maior parte do tempo em cargos administrativos dentro das unidades escolares, o professor Eustásio revive, através rememoração, algumas mudanças que ocorrem no ensino a partir do momento da democratização:

Em 1960 eu era diretor em Presidente Epitácio. Quando você terminava o 4º ano primário você tinha, pra entrar no ginásio, ... porque tinha a demanda reprimida, e não havia ginásio, não havia prédio, não havia. Então tinha que fazer uma seleção, chamava-se Exame de Admissão. O aluno deveria passar no exame de admissão para ingressar no primeiro ano ginásial. No governo, na época o governador era Jânio Quadros, ele mandou eliminar todo o exame de admissão e começou a criar ginásio em tudo quanto é canto no Estado de São Paulo, sem prédio. Foi aí que começou o quê, a usar os prédios dos grupos escolares. O ensino primário funcionava no período da manhã e no período da tarde, e o ginásio funcionava só no período noturno (FERRAZ, 2015).

A escola João Franco de Godoy, em Presidente Prudente, viveu essa situação. No mesmo prédio em que Eustásio assume a direção do grupo escolar se instalou o ensino ginásial, só que no período noturno. Junto com a implantação do ginásio apareceram alguns conflitos, lembrados pelo professor:

---

<sup>101</sup> . Cabe ressaltar que de fato, o Mobral significou uma tentativa de apropriação do método de alfabetização criado por Paulo Freire, mas com o esvaziamento da conscientização, que era um elemento chave da proposta. E esse trecho se faz ainda mais propício a tal discussão, pois Eustásio afirma que ao trabalhar no Mobral ele estava inculcando “ideias políticas enquanto alfabetizava”. Isso mostra que as autoridades militares além de retirarem a potencialidade emancipadora do método de Freire, ainda o utilizavam como forma de propaganda política.

Antes da reforma do ensino, porque não houve uma reforma da educação, houve reforma, mas não é Lei de Diretrizes e Base, foi a reforma do ensino (WAGNER- Ah sim, a primeira LDB é de 1961 e a outra só depois em 1996) o que houve foi a do ensino do ensino. Antes, como uma experiência, foi o seguinte, o grupo escolar da 4ª série já começou a colocar quinta série. Tinha o 1º ano, 2º ano, 3º ano, o 4º ano e depois o 5º ano. Chamava-se Grupo Ginásio.

EUSTÁSIO - Não se misturavam, o ginásio era só no período noturno. Comigo a transição foi tranquila. Os demais... briga todo dia. Brigavam porque achavam que eram donos do prédio. WAGNER- Quem, o ginásio ou o primário? Não, o Grupo. O outro [o ginásio] não. O outro ficava quieto. Eu não quero falar o nome aí mas teve até briga [física] entre os primários e o ginásio disputando o prédio, o local (FERRAZ, 2015).

Sempre com a voz imponente e postura firme, o professor Eustásio concede sua narrativa exalando o prazer benjaminiano da rememoração (BENJAMIN,1985). Refaz e (re) interpreta sua história na educação. Extrapola o recorte temporal da pesquisa recordando que além de normalista, foi pedagogo e advogado. Lecionou no ensino superior, na faculdade de Direito da Unoeste e ocupou cargos políticos no município de Presidente Prudente.

Coadunando sua formação inicial, de caráter tradicional e religioso, com o lembrar, repensando sua trajetória na educação, o professor termina sua narrativa se expressando: “Sou professor para sempre, *per omnia saecula saeculorum*” (FERRAZ, 2015).

Contudo, este capítulo teve como intenção direcionar aos excertos citados, obtidos durante as narrativas, um viés analítico e interpretativo que os assume como feitos escolares de características social e culturais. Ou seja, cada sujeito narrador, em sua singularidade, entrevistado na realidade social e cultural ao qual esteve inserido. Sendo representantes da escola, e a considerando uma expressiva instituição educativa, os narradores deste estudo forneceram contribuições socioculturais ao oeste paulista.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tive como ponto de partida para este estudo a preocupação em registrar a memória de professores que atuaram em unidades escolares no município de Presidente Prudente e em cidades circunvizinhas entre 1950 e 1970. Contudo, ao longo da pesquisa o campo de investigação se ampliou significativamente.

Ao analisar as fontes existentes, sejam elas os documentos, os elementos iconográficos, os periódicos, bibliografia, acrescidas das narrativas dos professores, trago neste trabalho, em páginas anteriores, um leque extenso que tematiza em suas varetas particularidades histórico sociais, econômicas, culturais, rurais e urbanas tanto do oeste paulista como também das relações e alterações que se condensam na estrutura macro, mundial e nacional.

Os anos focados, 1950 a 1970, foram marcados por mudanças. Alterações políticas e econômicas que passaram a ditar os caminhos a serem percorridos nos campos social e educacional. A direção é a modernização. Uso de tecnologias, mudanças nas formas de produção, migrações, êxodo rural, concentrando as atividades produtivas na nova realidade urbana, que exigiu investimentos em serviços e infraestrutura, preocupação com a expansão de ideologias anticapitalistas. Essa expressiva gama temática compõem o cenário complexo a quem se dedica a analisar o recorte temporal pesquisado. Foram transformações vividas, desejadas ou que simplesmente permaneceram como sonhos para algumas regiões do país.

Respalado pelos pressupostos da Nova História Cultural, apresentando, discutindo, alguns dos autores que se lançaram a essa perspectiva construí uma tese com excertos narrativos, ora até extensos, poucos gráficos e poucas tabelas. Esse fato se deu por aceitar os escritos de Burke (2011) que, ao tentar definir o que é História Cultural, apresenta a ideia de que esta tem como particularidade não deixar de fora, não excluir, nenhuma temática, nenhum sujeito, nenhuma realidade dos registros históricos e que, para tanto, o modelo tradicional ou positivista da historiografia nem sempre se encaixará nesta nova perspectiva. Um por limitar-se a grandes nomes e grandes feitos políticos ou econômicos, outro por ambicionar quantificar tudo. Embora haja divergências e conflitos entre os historiadores culturais, principalmente quanto a questões de objetos e métodos, uma coisa há em comum entre eles, o fato de se oporem ao paradigma tradicional (BURKE, 2008; 2011). Agindo assim, penso ter elaborado

um trabalho que, entre outros procedimentos presentes no texto, pretende ser fidedigno aos estudos históricos culturais.

Para compor este estudo, utilizando a entrevista narrativa como procedimento metodológico, ouvi oito sujeitos professores. Sete mulheres e um homem ofertaram sua história de vida envolvendo-se tanto na temática foco, a educação, como também naquilo que a circunda: o próprio existir.

Assim, as narrativas contidas nesta tese revelam não só características do trabalho de professores no oeste paulista entre 1950 e 1970, como também explicitam singularidades da vida vivida no interior, em uma região distante da capital, apresentando conformismos, lutas, conflitos e resiliências, subversões, estratégias todas associadas a uma época em que a política nacional atrelou-se aos ideais desenvolvimentistas.

Além disto, as histórias narradas pelos professores trouxeram para o cenário educacional do oeste paulista propriedades da cultura escolar que até então encontravam-se silenciadas nas memórias dos entrevistados.

Fato é que, para mim, ao finalizar esta pesquisa, fica a impressão de que se tivessem sido entrevistados oitenta professores ao invés de oito, os resultados (finais) seriam semelhantes em relação à cultura escolar. Os oito professores narradores deste trabalho abarcam quase a totalidade das funções educacionais da época. Há nesta tese a narrativa de professores com diferentes formações: normalistas, licenciados, bacharéis, professores de graduação acadêmica elevada. Estes professores cumpriram as funções de diretores, supervisores, formadores de professores. Atuaram em escolas isoladas, rurais e urbanas, grupos escolares, escolas centrais, alfabetizando e educando diferentes gerações de cidadãos do oeste paulista. A diversidade e subjetividade das narrativas contidas neste estudo trazem à tona representações múltiplas sobre o trabalho docente nesta região.

Embora existam dados que aponte um expressivo movimento migratório entre as décadas de 1950 e 1970 (IBGE, 2000), o processo migratório ocorrido dentro do Estado de São Paulo apresenta-se como ponto de maior interesse para esta pesquisa. É neste tempo estudado que os professores narradores vindos de outras regiões do mesmo estado se estabelecem no município e região assistida pela Delegacia de Ensino de Presidente Prudente para lecionar. São cinco os migrantes que trouxeram para essa região interiorana do oeste do estado lembranças e representações de outras realidades. Cabe frisar que os saberes pedagógicos aplicados pelos professores migrantes também são oriundos da formação docente

vinda de outras regiões. Tal constatação apresenta a Estrada de Ferro da Sorocabana não somente como meio de escoamento de produtos que impulsionavam o interesse de investidores impulsionando a economia regional, como também foi essa mesma ferrovia a responsável por disseminar no oeste paulista elementos e práticas culturais vindas com os migrantes, entre esses os professores.

Questões de gênero, ponto relevante e fértil à pesquisa na atualidade, tanto com foco em educação como em todos os outros segmentos que dizem respeito às relações sociais (abarcados pela sociologia, antropologia, psicologia social, etc), também apareceram nesta tese. Embora tenha havido apenas uma narrativa masculina, esta não omitiu o tipo de posicionamento sexista presente na educação durante o período estudado. Entre outros, cabe lembrar o pouco tempo em que, contrariamente ao que ocorreu com as professoras, o professor narrador permaneceu em sala de aula apenas os cinco anos iniciais de sua carreira. A partir de então, ocupou, como se atendesse a uma espécie de “determinismo” que lhe garantia posições consideradas exclusivamente masculinas, cargos administrativos ou de supervisão nas unidades escolares onde trabalhou.

Embora a realidade de 1950 a 1970 evidenciasse práticas sexistas e atitudes de exclusão e subalternidade em relação ao gênero feminino, por muitas vezes deixando as mulheres somente com a resiliência, a aceitação, as professoras narradoras deste trabalho, em nenhum momento se eximiram de suas responsabilidades com o ofício docente. Pelo contrário, ao mesmo tempo em que entendiam a posição a qual deveriam se enquadrar, cada uma delas ao seu modo, encontravam meios e formas para superar, conquistar, inventar, intervir, transformar realidades e mentalidades. Revendo as narrativas é possível imaginar as jovens normalistas chegando nas escolas isoladas rurais, “na roça”, como lembra constantemente a professora Ruth Campos, que eram ao mesmo tempo casa e escola. Olhando o piso, o teto, as paredes, as carteiras e as crianças, tudo, era no âmbito do cotidiano da sala de aula, no chamado “chão da escola” que exerciam plenamente o seu poder de intervir nas diferentes realidades em que estavam inseridas. Não só alfabetizavam mas transformavam com suas práticas e saberes o dia-a-dia das comunidades. A professora Lourdes Peres rememora sua intervenção na alimentação local, Ruth Campos lembra como ensinou corte e costura aos trabalhadores rurais no período noturno. Mariangela Marcondes não seguia o currículo de sua disciplina, elaborava seu plano de ensino apoiada em sua maior habilidade: o trabalho com argila elemento familiar à vida de seus alunos, correlacionando os seus saberes empíricos aos novos saberes acadêmicos. Flora Capovilla trouxe novas modalidades

esportivas à escola em que lecionou. Dione Fregonese construiu um laboratório de ciências em sua escola. Helena Faria de Barros se aplicou na formação de professores. São inúmeras as contribuições destas mulheres professoras identificadas a partir das memórias narradas não só com relação à educação institucionalizada como também à realidade interiorana do estado de São Paulo.

Cabe aqui retomar a hipótese inicial deste trabalho. Se em um primeiro momento, a ideia de que a educação escolar em Presidente Prudente e região circunvizinha foi construída por práticas e culturas (escolares ou não) que mesclaram a cultura local a outras representações vindas de diversos lugares do estado de São Paulo, e que os sujeitos entrevistados fazem parte dessas forças que se condensaram no município originando um pensamento pedagógico específico e regional. Ao concluir este estudo, acredito que tal hipótese tenha se aproximado de uma “certeza precária contingente”.

Certeza, porque o conjunto das narrativas tecidas pelas professoras e pelo professor possibilita afirmar que tal pensamento pedagógico produzido a partir das diferentes práticas e saberes docentes ainda repercutem no cotidiano da escola contemporânea na região. Precária e contingente, porque toda pesquisa que se debruça em um recorte espaço-temporal limitar-se-á a inferência das possíveis influências desses professores narradores sobre a educação escolarizada. Contudo, caberia a continuidade da investigação a fim de, ouvindo os professores e professoras em atuação nas escolas, identificar e compreender como estas influências, em interação com as práticas e saberes trazidos por esses novos sujeitos se consolidam na cultura escolar e pensamento pedagógico que orientam as ações educativas escolares na atualidade.

Rememorar e (re) construir as lembranças de velhos mestres e suas práticas, assim como as histórias e representações da vida escolar, da cultura escolar no interior paulista foram os objetivos anunciados para este estudo.

Foi através das narrativas rememoradas que os professores entrevistados apresentaram suas contribuições subjetivas ao ensino público desta região. As memórias dos professores narradores foram neste trabalho registradas. Junto a elas a bibliografia e imagens construíram um panorama sociocultural complexo. Ao mesmo tempo em que os narradores se apresentavam como professores em exercício, desvelavam as labutas de quem enfrentou situações adversas à prática profissional. Fica evidente nesta pesquisa as contribuições culturais escolares (ou não) oriundas das práticas dos professores. Importante frisar que, até então, esse tipo de informação, sobre a história da educação no oeste paulista, no recorte

estudado, não se encontrava registrada e, conseqüentemente, passível de desaparecer no tempo.

Neste estudo as histórias possuem nomes, faces, endereços, amarguras, personalidades, superações que aparecem desde o fato contingente de se ter nascido mulher até as conquistas de um lugar mais confortável para exercer a profissão escolhida.

A braveza presente no olhar, como rememorou Dione e Ivone, as práticas de avaliação na zona rural, como relatou a professora Lourdes, a mobilidade atribuída a união de cônjuge, lembrada por Helena, Lourdes, Ruth Campos, a ajuda de externos citada pelo professor Eustásio e pela professora Flora formam, juntos, as estratégias que asseguram aos narradores o *status quo* do ofício escolhido demonstrando que os trabalhos dos professores não se limitavam somente ao ensino em sala de aula.

Ouvi sujeitos comprometidos com a educação e o ensino público, mesmo recendo dele a “roça” para morar e trabalhar. A palavra “roça” rememorada constantemente por Ruth Campos trazia em si a adversidade do local. Ruth em sua narrativa dá entonação a palavra enfatizando que ali não era o melhor dos lugares para se lecionar. Seria diferente se a professora utilizasse a ideia de zona rural, de escola isolada. Não, era “roça mesmo. Sem estrutura, longe de casa, passível de medo, mundo novo e hostil a jovem normalista.

Ouvi sujeitos que mesmo ocupando o cargo de diretor escolar foi pedir ajuda. Recrutar recursos financeiros para o caixa escolar. O diretor Eustásio interveio, utilizando seu cargo, e o prestígio social que ele abarcava, para que os alunos de sua escola, no “Buracão” não sofressem tanto.

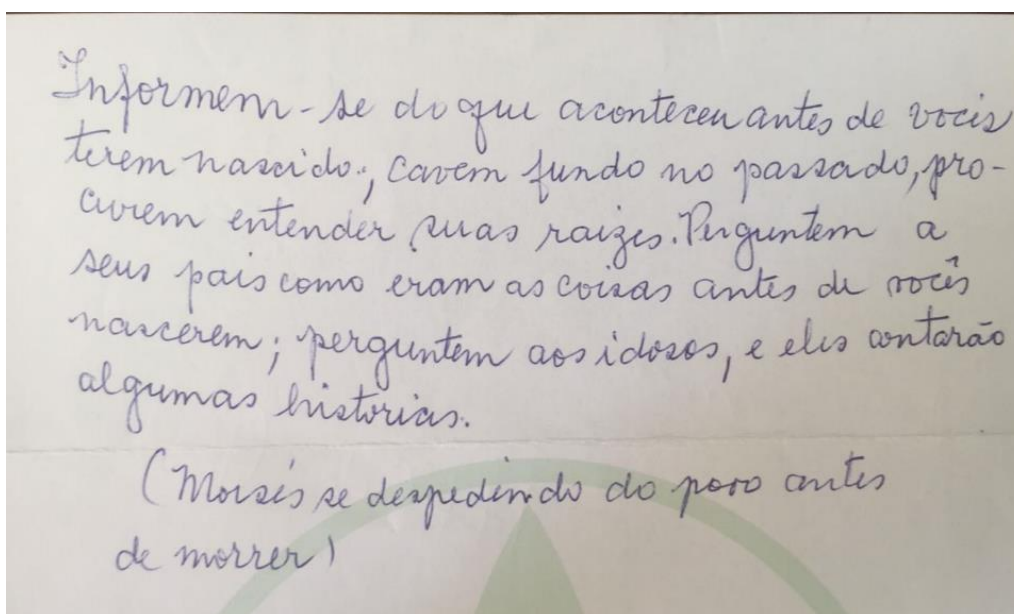
Ouvi sujeitos que estrategicamente, para suportar a saudade, a angustia da distância, tiravam um dia para chorar, como rememorou a professora Lourdes Peres. Ouvi sujeitos que viajavam alguns quilômetros por dia, deixando filhas e filhos, para trabalhar lecionando, como fez Helena Faria de Barros, ou para estudar em uma faculdade, como rememorou Mariangela Marcondes. Ouvi sujeitos que se deslumbraram com o honorário atrativo da profissão escolhida, como recorda Flora Capovilla e Ivone Fregonese. Esses sujeitos narradores, hoje, são “velhos” professores que por muitas vezes riram ao rememorar a história de si mesmos.

Em 2012 germinou em meio ao grupo de pesquisa (GPECUMA) as primeiras ideias para a elaboração deste trabalho. O resultado inicial foi a realização de uma entrevista piloto com a professora Ruth Campos. Embora ainda em fase inicial, onde os objetivos, o método,

os conceitos que abarcam um trabalho dessa envergadura ainda não estivessem tão claros, ouvir a professora Ruth Campos, gravar sua história aguçou tanto a curiosidade para se buscar mais memórias guardadas nas lembranças dos professores, como também revestiu de vontade a elaboração da pesquisa que aqui finalizo. A ideia é não perder a história local/regional ameaçada ao esquecimento ou ao desaparecimento.

Ruth Campos, a primeira narradora, também gostou do que fez: lembrar. Pouco tempo depois, menos de seis meses após a entrevista, recebi da professora Ruth um bilhete. Este, escrito em um papel recortado utilizado para receitar medicamentos, trazia uma citação bíblica. Ruth entendeu o que estávamos fazendo aquele dia em sua casa: ouvindo sujeitos.

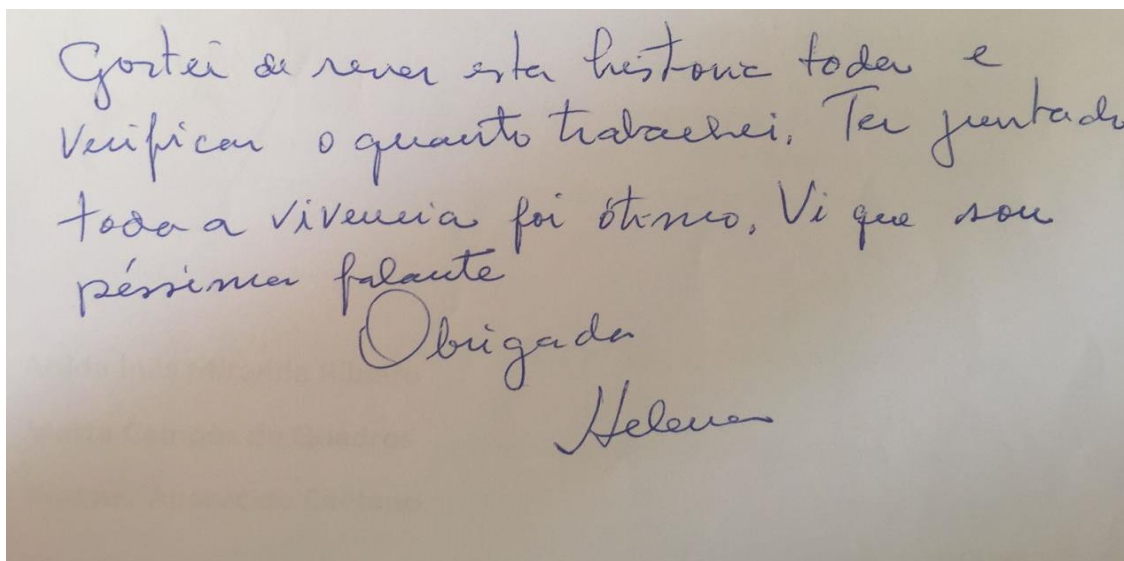
### FIGURA 63 - O Bilhete de Ruth



Fonte: Material do autor.

Escrito poucos dias antes de falecer, o bilhete de Ruth Campos, professora normalista do oeste paulista, alcança amplitude nos excertos narrativos presentes no corpo desta tese. Ruth deixou seu legado e, contingentemente, está registrado.

Da mesma forma, a narradora professora Helena Faria de Barros, após ler, reler e até intervir em sua narrativa transcrita e em suas mãos (no momento da devolutiva), me escreveu:

**FIGURA 64 - O Bilhete de Helena.**

Gostei de rever esta história toda e  
verificar o quanto trabalhei. Ter juntado  
toda a vivência foi ótimo, Vi que sou  
pessimista falante  
Obrigada  
Helena

Fonte: Material do autor.

A assertiva de Walter Benjamin em “O Narrador” (1985) pode ser aqui presenciada. Elas e ele (os narradores desta tese) tiveram prazer em lembrar suas histórias, sua vida na educação no interior do oeste paulista. E eu, satisfação em registrar o que a mim foi ofertado. Aceitando as orientações de Sérgio Buarque de Holanda, ao aludir que “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” (HOLANDA, 1996, p. 43.), termino este estudo onde registrei uma prática comum à minha vida: ouvir sujeitos.

## REFERÊNCIAS

- ABREU, A. A.; BELOCH, I.; LATTMAN-WELTMAN, F.; LAMARÃO S. T. N. **Dicionário Histórico-Biográfico Brasileiro. Pós-1930.** Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, CPDOC, 2001.
- ABREU, D. S. **Formação histórica de uma cidade pioneira: Presidente Prudente.** Presidente Prudente: Faculdade de Filosofia, Ciências e Tecnologia, 1972.
- ABREU, D. S. **Poder político no populismo: Presidente Prudente (SP) 1928-1959.** Presidente Prudente, IPEAPP, 1982.
- AGUIRRE, A. **Flores da Cunha: Relação política administrativa com Passo Fundo e região norte do RS, nas páginas de O Nacional (1930-1937).** 2012. Dissertação (Mestrado em História) Programa de Pós-Graduação em História. Universidade de Passo Fundo, 2012.
- ALBERTI, V. **Manual de História Oral.** 3ed. Rio de Janeiro: FGV, 2005.
- ALMEIDA, J. S. de. Mulheres na escola: algumas reflexões sobre o magistério feminino. **Cadernos de Pesquisa.** São Paulo, n 96, p. 71-78, fev., 1996.
- ALMEIDA, J. S. de . **Mulher e educação: a paixão pelo possível.** São Paulo: Editora da UNESP, 1998.
- ALMEIDA, M. Z. C. M. de. **Educação e memória: velhos mestres de Minas Gerais (1924-1944).** 2009. Tese. (Doutorado em História). Programa de Pós-Graduação em História, Universidade de Brasília. Brasília, 2009.
- ALVES-MAZZOTTI, A. J. O método nas ciências sociais. In: ALVES-MAZZOTTI, J. A.; GEWANDSZNAJDER, F. **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa.** 2 ed. São Paulo: Pioneira, 1999.
- AMADO, J. História e região: reconhecendo e construindo espaços. In: SILVA, M. A. da (Org.). **República em Migalhas: História Regional e Local.** São Paulo: Marco Zero/CNPq, 1990.
- AMADO, J. O grande mentiroso: tradição, veracidade e imaginação em história oral. **Projeto História,** São Paulo. vol. 14. p. 125-136, 1995.
- ANDRÉ, M.; DIAS, H. A incorporação dos saberes docentes na formação de professores. **Revista Brasileira de Formação de Professores,** América do Norte, p. 1-14, 2009.
- ARANHA, M.L.A. **História da Educação.** São Paulo, Moderna, 2002.
- ARENDT, H. **Entre o passado e o futuro.** São Paulo: Perspectiva, 2002.
- AREND, M. **50 anos de industrialização do Brasil (1955-2005): uma análise evolucionária 2009.** Tese (Doutorado em Economia). Faculdade de economia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre: UFRGS, 2009.
- ARIÈS, P. **História social da infância e da família.** Rio de Janeiro: LCT, 1978.
- AZANHA, J. M. P. Democratização do ensino: vicissitudes da ideia no ensino paulista. **Educação e Pesquisa,** São Paulo, v. 30, n. 02, p. 335-344, mai./ago. 2004.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo.** Lisboa: Edições 70, 1995.

BARROS, H. F.; SCHMIDT, I.; FERRI, L. Memória Educacional de Presidente Prudente: os primeiros estabelecimentos de ensino e os primeiros professores. In: FERRI, L.; SCHMIDT, I.; BARROS, H.; COSTA, G. (orgs.) **Memória Educacional**. Jundiaí: Paco Editorial, 2016. p. 27-55.

BARROS NETO, J. P. de. **Administração Pública no Brasil**: uma breve história dos correios. São Paulo: Annablume, 2004.

BENELLI, S. J. **A lógica da internação: instituições totais e disciplinares (des) educativas** [online]. São Paulo: Editora UNESP, 2014.

BENJAMIN, W. O narrador – considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: BENJAMIN, W. **Magia e técnica, arte e política**. 4ed. São Paulo: Brasiliense, 1985. p. 165-196.

BENJAMIN, W. **Imagens de Pensamento**. Lisboa: Assírio & Alvim, 2004.

BÍBLIA, **Bíblia Sagrada**. O novo testamento. Disponível em: <<http://bíblia.com.br/>>. Acesso em: 18 out. 2016.

BITTAR, W.; MENDES, F.; VERISSIMO, F. **Arquitetura no Brasil**: de Cabral a D. João VI. Rio de Janeiro: Imperial Novo Milênio, 2007.

BITTAR, M.; BITTAR, M. História da educação no Brasil: a escola pública no processo de democratização da sociedade. **Acta Scientiarum Education**, Maringá, v. 34, n. 02, p. 157-168, jul./dez. 2012.

BLOCH, M. **Apologia da História ou O Ofício do Historiador**. Rio de Janeiro: Zahar, 2002.

BLUMENFELD, H. A metrópole moderna. In: DAVIS, K. e outros. **Cidades**: a urbanização da humanidade. Rio de Janeiro: Zahar, 1977.

BONALUME NETO, R. **A nossa Segunda Guerra**: os brasileiros em combate, 1942-1945. São Paulo: Expressão e Cultura, 1995.

BONI, P. C. **Fincando estacas!**: a história de Londrina (década de 30) em textos e imagens. Londrina: Edição do autor, 2004.

BORGES, C. M. F. **Formação e prática pedagógica do professor de educação física**: a construção do saber docente. Belo Horizonte, 1995. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, /Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1995.

BORGES, V. P. **O que é história**. 2 ed. São Paulo: Brasiliense, 2007.

BORTONE, E. A. **O Envolvimento do IPES nas relações entre o regime civil-militar e a sociedade**. XI ENCONTRO NACIONAL HISTÓRIA ORAL. Campinas, 2012.

BOSI, E. **O Tempo Vivo da Memória**: Ensaios de Psicologia Social. São Paulo: Ateliê Editorial, 2003.

BOSI, E. **Memória e Sociedade**: lembranças de velhos. 3ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

BRASIL. **Ato Institucional nº 1, de 9 abril 1964**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/AIT/ait-01-64.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/AIT/ait-01-64.htm) . Acesso em: 15 de mai. de 2017.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). **São Paulo/Presidente Prudente/ Infográficos: evolução populacional e pirâmide etária**. 2010. Disponível em: <[http://www/ibge.gov.br/cidadesat/painel/população](http://www.ibge.gov.br/cidadesat/painel/população)>. Acesso em 06 fev. 2016.

BRASIL, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística/ Centro de Documentação e Disseminação de Informações. **Brasil: 500 anos de povoamento**. Rio de Janeiro: IBGE, 2000. Disponível em: < <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv6687.pdf> >. Acesso em 25 jan. 2017.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1988**. Organização do texto por Yussef Said Cahali, Revista dos Tribunais, 1999.

BRANDÃO, A. C.; DUARTE, M. F. **Movimentos Culturais da Juventude**. São Paulo: Moderna, 1990.

BRAUDEL, F. **Civilisation matérielle, économie et capitalisme**. Paris: Livre de Poche. 1979.

BURKE, P. (org.), **A Escrita da História: novas perspectivas**. São Paulo: Editora Unesp, 2011.

BURKE, P. **O que é história cultural?** 2 ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008.

BURKE, P. **Variedades de história cultural**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. 2000.

BURKE, P. **A Escola dos Annales 1929-1989: a revolução francesa da historiografia**. São Paulo: Editora Unesp, 1992.

CAETANO, W. A.; RIBEIRO, A. I. M. Cultura, memória e arte. In: FERRI, L; SCHMIDT, I; BARROS, H; COSTA, G. (orgs.) **Memória Educacional**. Jundiaí: Paco Editorial, 2016.p. 217-238.

CALDAS, A.L. **Oralidade, texto e história: para ler a história oral**. São Paulo: Loyola, 1999.

CANO, W. **Raízes da concentração industrial em São Paulo**. São Paulo: TA. Queiroz, 1983.

CAPELATO, M. H. R. **A imprensa na História do Brasil**. São Paulo: Contexto/EDUSP, 1988.

CARVALHO, E. Cidades Brasileiras, Crescimento e Desigualdade Social. **Revista ORG & DEMO**. Marília, n. 3, p. 45-54, 2002.

CARVALHO, E. **Crise urbana e habitação popular em Campinas: 1870/1956**. Disponível em <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=000031865>. 1991. Acesso em 15 de setembro de 2016.

CARVALHO, J. M. de. **A construção da ordem**. A elite política imperial. 3ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

CARVALHO, M. M. C. de. Revisitando a historiografia educacional brasileira. In: MENEZES, M. C. (org.). **Educação, memória, história: possibilidades, leituras**. Campinas: Mercado de Letras, 2004, p. 375-401.

CASARIL, C. C. A expansão físico-territorial da cidade de Londrina. **Revista Geografia**, v. 18, n. 1, p. 65-95, jan./jun. 2009. Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/geografia>>. Acesso em 22 abr. 2016.

CASARIL, C. C. **Meio século de verticalização urbana em Londrina – PR e sua distribuição espacial: 1950-2000**. 2008. Dissertação (Mestrado em Geografia, Meio Ambiente e Desenvolvimento). Programa de Mestrado em Geografia, Meio Ambiente e Desenvolvimento, Departamento de Geografia, Universidade Estadual de Londrina, Londrina. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.uel.br/document/?code=vtls000128895>>. Acesso em 20 jul. 2016.

CASTANHO, M. E.L. **A prática docente no ensino superior e história oral temática**. Disponível em <<http://www.anped.org.br/reinios>>, 2002. Acesso em 20 de outubro de 2016.

CATANI, D. et al. História, Memória e Autobiografia da Pesquisa Educacional e na Formação. In: CATANI, D. et al. (org.) **Docência, memória e gênero: estudos sobre formação**. São Paulo: Escrituras Editora, 1997.

CERTEAU, M. De. **A invenção do cotidiano: artes de fazer**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1990.

CHAMPAGNE, P. **Formar a opinião**. São Paulo: Vozes, 1998.

CHARTIER, R. **A História Cultural: entre práticas e representações**. Trad. de Maria Manuela Galhardo. Lisboa: Difel, 2002.

CIAVATTA, M. Educando o trabalhador da grande “família” da fábrica – a fotografia como fonte histórica. In: CIAVATTA, M; ALVES, N. (orgs). **A leitura de imagens na pesquisa social: história, comunicação, educação**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

COBRA, A. N. **Em um recanto do sertão paulista**. São Paulo: Hennies Irmãos, 1923.

CONNELLY, M; CLANDININ, J. Relatos de experiencia e investigación narrativa. In: LARROSA, J. **Déjame que te cuente**. Barcelona: Editorial Laertes, 1995. p. 11-59.

COSTA, E. V. da. **Da Monarquia à República**. 7ed. São Paulo: Editora UNESP, 1999.

COSTA, M. **A história do Brasil para quem tem pressa**. 2ed. Rio de Janeiro: Valentina, 2017.

COSTA, M. (org). Sérgio Buarque de Holanda. **Escritos coligidos: livro II, 1950 – 1979/**. São Paulo: Editora Unesp: Fundação Perseu Abramo, 2011.

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativos, quantitativos e mistos**. 2 ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

DARNTON, R. **O beijo Lamourette: mídia, cultura e revolução**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

DELGADO, L. de A. N. **História oral – memória, tempo, identidades**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

DEMARTINI, Z. B.F. Histórias de vida na abordagem de problemas educacionais. In: VON SIMSON, Olga (org). **Experimentos com história de vida**. (Itália-Brasil). São Paulo: Vértice, Ed. Revista dos Tribunais, 1988.

DEMARTINI, Z. de B. F.; ANTUNES, F. F. Magistério primário: profissão feminina, carreira masculina. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 86, p. 5-14, ago. 1993. Disponível em: < <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/934/939>>. Acesso em 2 out. 2017.

DMITRUK, H. B. **A história que fazemos**. Chapecó (SC): Grifos, 1998.

DOMINGUES, P. Uma História Não Contada - Negro, Racismo e Branqueamento em São Paulo no Pós-Abolição. São Paulo: Senac Nacional, 2003.

DREIFUSS, R. A. **1964: a conquista do Estado**. Ação política, poder e golpe de classe. Petrópolis (RJ): Vozes, 2006

DUARTE, C. L. **Nísia Floresta: vida e obra**. 2 ed. Natal: EDUFRN, 2008.

DUNDES, A. C. **O processo de (des) industrialização e o discurso desenvolvimentista em Presidente Prudente/SP**. 1998. Dissertação (Mestrado em Geografia) Programa de Pós-Graduação em Geografia, Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”. Presidente Prudente: 1998.

EARP, F. S.; PRADO, L. C. D. O “milagre” brasileiro: crescimento acelerado, integração internacional e concentração de renda (1967-1973). In: FERREIRA, Jorge (org.) **O Brasil Republicano: o tempo da experiência democrática**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

ELMIR, C. P. Uma aventura com o Última Hora: O jornal e a pesquisa histórica. **Rev. Anos 90**, Porto Alegre, v. 19, n. 36, p. 67-90, dez. 2012.

FAIRBANKS, J. C. Os primórdios da região da Alta Sorocabana. In: GOULART, F. de P. **Bandeirantes do século XX - Fundação de Presidente Prudente narrada pelo fundador – 1917-1967**. Caxias do Sul, RS: Edições Paulinas, 1967.

FARIA FILHO, L. M. **Pesquisa em História da Educação: Perspectivas de análises, objetos e fontes**. Belo Horizonte, Edições HG, 1999.

FARIA FILHO, L. M. **Dos pardieiros aos palácios: cultura escolar e urbana na Primeira República**. Passo Fundo, RS: UPF, 2000.

FARIA FILHO, L. M. de; GONÇALVES, I. A.; VIDAL, D. G; PAULILO, A. L. 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, A.; CASAGRANDE, E. Eficiência e equidade: incursões recentes em torno de um velho debate a partir das regiões do Estado de São Paulo. In: GONÇALVES, M.; BRANDÃO, C.; GALVÃO, A. (orgs.). **Regiões e cidades, cidades nas regiões: o desafio urbano-regional**. São Paulo: UNESP; ANPUR, 2003.

FERREIRA, C. E. C. Projeções Demográficas para São Paulo. **Informe Demográfico nº 18**. São Paulo, Fundação SEADE, 1985.

FERREIRA, M. M.; AMADO, J. **Usos & abusos da história oral**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1996.

FERRI, L.M.G.; CASTILHO, J. R. F. **Inventário da Legislação Prudentina: 1924-1970**. Presidente Prudente, SP: Câmara Municipal de Presidente Prudente, 2010.

FERRI, L; SCHMIDT, I; BARROS, H; COSTA, G. (orgs.) **Memória Educacional**. Jundiaí, Paco Editorial, 2016.

FOUGEYROLLAS-SCHOWEBWL, D. Movimentos feministas. In: HIRATA, H. et al. (orgs), **Dicionário crítico do feminismo**. São Paulo: Editora UNESP, 2009. p. 144-145.

FABER, M.E.E. A Guerra Fria: Origens. In: **História Livre.com**, 2015. Disponível em: [http://www.historialivre.com/contemporanea/guerrafria\\_origem.htm](http://www.historialivre.com/contemporanea/guerrafria_origem.htm). Acesso em 03 ago. de 2016.

FRASER, N. Mapeando a imaginação feminista: Da redistribuição ao reconhecimento e a representação. **Revista Estudos Feministas**. Florianópolis, v.15, n. 2, p.291-308, mai-ago 2007. Disponível em: < <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/S0104-026X2007000200002/1781>>. Acesso em 3 out 2017.

FREITAS, M. T. A. Leitura e escrita nas recordações de antigas professoras. In: Maria Teresa de Assunção Freitas. (Org.). **Memórias de professores: história e histórias**. São Paulo/Juiz de Fora: MUSA/EDUFJF, 2001, v. 1, p. 30-61.

FREYRE, Gilberto. **Casa-Grande & Senzala: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal**. 16a.ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1973.

FREYRE, G. **Internationalizing Social Science**. In: Cantril, H. (org). **Tensions that cause wars**. Urbana Champaign, IL: University of Illinois Press, 1950.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 6 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

FURTADO, C. **Dialética do desenvolvimento**. Rio de Janeiro: Fundo de Quintal, 1964.

GAGNEBIN, J. M. Memória, História e Testemunho. In: BRESCIANI, S; NAXARA, M. (org.) **Memória e (res) sentimento: indagações sobre uma questão sensível**. 2 ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2004. p. 83-92.

GEERTZ, C. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 1978.

GERMANO, J. W. **Estado militar e educação no Brasil (1964-1985)**. São Paulo: Cortez, 1994.

GIESBRECHT, R. M. **Estações Ferroviárias do Brasil: Estrada de Ferro Sorocabana (1919 – 1971)**, 2017. Disponível em: <http://www.estacoesferroviarias.com.br/p/presprudente.html>. Acesso em 30 de jun. de 2017.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2009.

GHIRARDELLO, N. **À beira da linha: formações urbanas da Noroeste Paulista**. São Paulo: Editora UNESP, 2002.

GINZBURG, C. **Mitos, Emblemas e Sinais. Morfologia e História**. São Paulo: Cia das Letras, 1989. p.143- 179.

GOFFMAN, E. **A representação do eu na vida cotidiana**. Petrópolis. RJ: Vozes, 2009.

GODOY, S. S. (ed.). **O Museu Histórico Nacional**. São Paulo: Banco Safra, 1989.

GOLDENBERG, M. **A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em ciências sociais**. Rio de Janeiro: Record, 2009.

GOMES, Â. C. (org). **Escrita de si, escrita da História**. Rio de Janeiro: Ed. Fundação Getúlio Vargas, 2004.

GONÇALVES, M. Novas configurações no desenvolvimento urbano paulista. **Espaço & Debates**: Revista de Estudos Regionais e Urbanos, n 38, p. 39-53, 1994.

GONÇALVES, I. A; FARIA FILHO, L. M. História das culturas e das práticas escolares: perspectivas e desafios teórico-metodológicos. In: SOUZA, R. F. de; VALDEMARIM, V. T. (orgs). **A cultura escolar em debate**: questões conceituais, metodológicas e desafios para a pesquisa. Campinas, SP: Autores Associados, 2005. p. 31-57.

GOULART, F. P. **Bandeirante do século XX: Fundação de Presidente Prudente narrada pelo fundador: 1917 – 1967**. São Paulo: Cighus, 1967.

GRAHAM, D. H. e HOLANDA FILHO, S. B. As migrações inter-regionais e urbanas e o crescimento econômico do Brasil. In: MOURA, H. (org.). **Migração Interna**: Textos Selecionados. Fortaleza: Banco do Nordeste do Brasil. 1980. v2. p. 733-778.

GROPPO, L. A. **Uma onda mundial de revoltas**: movimentos estudantis nos anos 1960. Campinas, 2000. Tese (Doutorado em Sociologia). Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

GRUPO ESCOLAR. **Grupo Escolar Prof. Adolpho Arruda Mello**: 50 anos e uma história. Presidente Prudente: Editora Imprensa, 1975. (Revista Comemorativa).

GUEDES-PINTO. A. L. Percursos e letramento de professores das séries iniciais do ensino fundamental: o papel da história oral no estudo da memória de leituras. **Nuances**: Estudos sobre Educação.v.13, n.14, p. 45-59, jan./dez.2006. Disponível em: <<http://revista.fct.unesp.br/index.php/nuances/article/viewfile/369/404>>. Acesso em 01 de março de 2016.

GUIMARÃES, C. Vargas e Kubitschek. A longa distância entre a Petrobras e Brasília. In: CARVALHO, M. A. R. de (org.). **República no Catete**. Rio de Janeiro: Museu da República, 2001.

GURAN, M. A ‘fotografia eficiente’ e as ciências sociais. In: ACHUTTI, L. E. R (org). **Ensaio sobre o Fotográfico**. Porto Alegre: Prefeitura Municipal de Porto Alegre, 1998. p. 87-99.

HALBWACHS, M. **A memória coletiva**. São Paulo: Centauro, 2006.

HALDANE, J.B.S. **Everything has a History**. Ed. G e o r g e A l l e n a n d U n w i n Ltd. Londres, 1951.

HERNÁNDEZ, J. L. S. **El eje Irún-Aveiro**: Geografía de un eje de desarrollo. Salamanca: Caja Duero, 1998.

HOBBSAWM, E. J. **A era dos extremos**: o breve século XX. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

HOBBSAWM, E. J. **A era do capital**: 1848-1875. 2ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

HOFFMANN, M. L. Fotografia, gatilho de memórias. In: BONI, P. C (org). **Fotografia: usos, repercussões e reflexões**. Londrina: Midiograf, 2014.

- HOLANDA, S. B. **Livro dos prefácios**. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.
- HORTA, M.L.P; GRUNBERG, E.; MONTEIRO, A. Q: **Guia Básico de Educação Patrimonial**, 1999. Disponível em: [www.portal.iphan.gov.br](http://www.portal.iphan.gov.br). Acesso em 06 de jun. de 2013.
- HOUAISS, A; VILLAR, M. S. **Dicionário Houaiss da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.
- HUNT, L. **A Nova História Cultural**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- IBGE. Séries Estatísticas Retrospectivas. **Estatísticas da Educação Nacional, 1960-1971**. IBGE, 1970.
- JANOTTI, M. de L. M. **O coronelismo: uma política de compromissos**. 5.ed. São Paulo: Brasiliense, 1986.
- JOVCHELOVICH, S; BAUER, M. W. Entrevista Narrativa. In: Bauer MW, Gaskell G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis: Vozes; 2002, p. 90-113.
- JOSSO, M. C. **A transformação de si a partir da narração de histórias de vida**. Revista Educação, ano XXX, p. 413-438, 2007.
- JOUTARD, P. Reconciliar história e memória. **Escritos: revista da Casa de Rui Barbosa**, Rio de Janeiro: Edições Casa de Rui Barbosa, ano 1, n. 1, p. 223, 2007.
- JULIA, D. A cultura como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas, n. 1, 2001, p. 9-43.
- KHOURY, Y. M. A; VIEIRA, M. P. A; PEIXOTO, M.R.C. **A pesquisa em História**. São Paulo. Ática, 1991.
- KOSSOY, B. **Fotografia e história**. 2.ed. São Paulo: Cotia: Ateliê Editorial, 2001.
- KOSSOY, B. Fotografia e Memória: reconstituição por meio da fotografia. In: SAMAIN, E. (Org). **O Fotográfico**. 2ed. São Paulo: Hucitec, 2005. p. 39-45.
- LEAL, V. N. **Coronelismo, Enxada e Voto**. Prefácios de José Murilo de Carvalho, Alberto Venâncio Filho e Barbosa Lima Sobrinho 7ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.
- FEBVRE, L. Face ao Vento: manifesto dos novos *Annales*. In: NOVAIS, F.; SILVA, R. **Nova História em perspectiva**. S. Paulo: Cosac & Naify, 2011. p.75-85.
- LE GOFF, J. **História e Memória**. Campinas: Editora da Unicamp, 2003.
- LE GOFF, J. (Org.). **A Nova História**. São Paulo: Martins Fontes, 1990.
- LEITE, J. F. **A Alta Sorocabana e o espaço polarizado de Presidente Prudente**. Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Presidente Prudente. São Paulo, 1972.
- LENCIONI, S. Cisão territorial da indústria e integração regional no Estado de São Paulo. In GONÇALVES, M.; BRANDÃO, C.; GALVÃO, A. (orgs.). **Regiões e cidades, cidades nas regiões: o desafio urbano-regional**. São Paulo: Editora UNESP; ANPUR, 2003.
- LENCIONI, S. Reestruturação urbano-industrial no Estado de São Paulo: a região da metrópole desconcentrada. Espaço & Debates. **Revista de Estudos Regionais e Urbanos**, nº 38, p. 54-62, 1994.

- LITHOLDO, A. A. **A função educacional na Alta Sorocabana** (uma contribuição à Geografia Urbana). Presidente Prudente. IPEAPP, v.1, 1993.
- LOURO, G. Gênero e Magistério: identidade, história, representação. In: CATANI, D. et al. (org.) **Docência, memória e gênero: estudos sobre formação**. São Paulo: Escrituras Editora, 1997. p. 77-84.
- LOPES, E. M. T.; GALVÃO, A. M. de O. **História da Educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- LUCA, T. R. de. História dos, nos e por meio de periódicos. In: PINKSY, C. B. **Fontes Históricas**. São Paulo: Contexto, 2008. p. 111-153.
- MAGALHÃES, V. S. A fermentação cultural da década brasileira de 60. **Revista FAMECOS**. Porto Alegre, nº 11, dezembro 1999 (semestral) p. 38-56.
- MALUF, M; MOTT, M.L. Recônditos do mundo feminino. In: NOVAES, F; SEVCENKO, N. (orgs). **História da vida privada no Brasil**. 1 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.
- MAMIGONIAN, A. **O processo de industrialização em São Paulo**. Boletim Paulista de Geografia, nº 50, p. 83-102, 1976.
- MANOEL, I. A. **Igreja e educação feminina (1889-1919): uma face do conservadorismo**. São Paulo: Editora Unesp, 1996.
- MARCÍLIO, M. L. **História da escola em São Paulo e no Brasil**. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo: Instituto Fernand Braudel, 2005.
- MARIANO, J. L. M. **As influências do trabalho docente feminino na cultura escolar do Extremo Oeste Paulista (1932-1960)**. 2016. Tese (Doutorado). Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Presidente Prudente, 2016.
- MARIANO, J. L. M. **Primeiro Grupo Escolar de Presidente Prudente: o contributo das professoras primárias (1925-1938)**. Curitiba: CRV, 2013.
- MARIANO, J. L. M. **A implantação da escola primária graduada em Presidente Prudente-SP: as contribuições das professoras primárias (1925-1938)**. 2010. Dissertação (Mestrado), Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), São Carlos/SP, 2010.
- MARTINELLI, M. L. O uso de abordagens qualitativas na pesquisa em serviço social. In: Martinelli, Maria Lúcia (org.). **Pesquisa qualitativa: um instigante desafio**. São Paulo: Veras Editora. 1999. Série Núcleo de Pesquisa.
- MARTINS, O. **Apontamentos biográficos Cel. Manoel Bento da Cruz**. Araçatuba: Noroestina, 1968.
- MATOS, M. Movimento e teoria feminista: é possível reconstruir a teoria feminista a partir do sul global? **Revista de Sociologia Política**. Curitiba, v.18, n. 36, p. 67-92, jun. 2010. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/rsocp/v18n36/06.pdf>>. Acesso em 03 out.2017.
- MATTOS, S. **História da Televisão Brasileira**. 2 ed. Petrópolis (RJ): Vozes, 2002.
- MATOS, J. S; SENNA, A. K. de. HISTÓRIA ORAL COMO FONTE: problemas e métodos. **Rev. Historiae**, Rio Grande, n 2, v 1. p. 95-108, 2011.

- MAUAD, A. M. Fotografia e história, possibilidades de análise. In: CIAVATTA, M. ALVES, N. (orgs.). **A leitura de imagens na pesquisa social: história, comunicação e educação**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- MEIHY, J. C. S. B. **História oral: um locus disciplinar federativo. Anais..** São Paulo: Xamã, 1996.
- MEIHY, J. C. S. B. 1991. **Canto de morte kaiowá: história oral de vida**. Editora Loyola: São Paulo, 1991.
- MEIHY, J. C. S. B. **Manual de história oral**. São Paulo: Loyola, 2005.
- MEIHY, J. C. S. B.; HOLANDA, F. **História oral: como fazer, como pensar**. 2 ed. São Paulo: Editora Contexto, 2010.
- MELLO, J. M. C. de.; NOVAIS, F. A. Capitalismo tardio e sociabilidade moderna. In SCHWARCZ, L. M. **História da vida privada no Brasil: contrastes da intimidade contemporânea**, v. 04. São Paulo, Companhia das Letras, 1998.
- MENEZES, E. T; SANTOS, T. H. **Verbete Reforma Capanema**. Dicionário Interativo da Educação Brasileira - Educabrazil. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <<http://www.educabrazil.com.br/reforma-capanema/>>. Acesso em: 26 de out. 2016.
- MILZA, P. Política interna e política externa. In: REMOND, R. (org.) **Por uma História Política**. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2003.
- MILITÃO, A. N; LEITE, Y. U. F. **A gestão democrática: elemento articulador para o Desenvolvimento profissional docente e para melhoria da Escola pública**. XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino - UNICAMP – Campinas, 2012. p. 3-16.
- MILITÃO, S.C.N. Da Lei nº 4.024/61 à Lei nº 5.692/71: Contextualização e Principais Alterações Educacionais. In: RIBEIRO. A.I.M; PRADO, V.M; MARIANO, J.L.M (org). **História da Educação Brasileira: um olhar didático ilustrado com charges**. Curitiba: Appris, 2017. p. 247.
- MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento. Pesquisa Qualitativa em Saúde**. São Paulo, Rio de Janeiro: HUCITEC, ABRASCO, 1993.
- MIZUKAMI, M. da G. N.; STEFANE, C. A. A formação inicial vista a partir do exercício profissional da docência: contribuições de professores de educação física. In: MIZUKAMI, M. da G. N.; REALI, A. M. de M. R. (orgs.). **Formação de professores, práticas pedagógicas e escola**. São Carlos: EdUFSCar, 2002.
- MONBEIG, P. **Pioneiros e fazendeiros de São Paulo**. São Paulo: Editora Hucitec/ Editora Polis, 1984.
- MOREIRA. M. F. S. **Fronteiras do Desejo: Amor e Laço Conjugal nas décadas iniciais do século XX**, 1999. Tese (Doutorado em História Social) Universidade de São Paulo, 1999.
- MOREIRA, M. de F. S. **Ferrovários, trabalho e poder**. São Paulo: Editora UNESP, 2008.
- MOREIRA, M. de F. S.; BRABO, T. S. M. Linguagem, diálogo e alteridade: encontros entre Paulo Freire e Feminismos. In: MACEDO, E. et al (coord.). **Ecoss de Freire e o Pensamento Feminista: Diálogos e Esclarecimentos**. Porto: Legis Editora, 2017. p. 59-78.
- MOURÃO, R. P. Desenvolvimento, industrialização e ordenamento político: uma discussão sobre os Estados em Getúlio Vargas e Juscelino Kubitschek – dois Estados, uma “Ordem”.

**Revista História em Curso.** Minas Gerais, V. 2, n. 2, 2012. Disponível em <http://periodicos.pucminas.br/index.php/historiaemcurso/article/view/1866>. Acesso em 23 de fev. de 2015.

MÜLLER, M. T. História Oral: uma estratégia utilizada no desenvolvimento de projetos. **Revista Ciência & Inovação** – Faculdade de Americanas (FAM), São Paulo- V.2, N.1, p. 45-49, dez. 2015.

MUYLAERT. C. J. et al. Entrevistas narrativas: um importante recurso em pesquisa qualitativa. **Rev. Esc. Enferm. USP**, 2014; 48(Esp2), p. 193-199. Disponível em: [www.ee.usp.br/reeusp/](http://www.ee.usp.br/reeusp/). Acesso em 27 de jan. de 2017.

MOURA, H. A. **Migração Interna:** textos selecionados. Fortaleza: BNB, 1980.

NEGRI, B; PACHECO, C. Mudança tecnológica e desenvolvimento regional nos anos 90: a nova dimensão espacial da indústria paulista. **Espaço & Debates.** Revista de Estudos Regionais e Urbanos. 1994, Ano XIV, nº 38, p. 62-82.

NETTO, A. A paisagem. DINES. In: ALBERTO (Org.). **Os idos de março e a queda em abril.** Rio de Janeiro: José Álvaro Editor, 1964.

NEVES, L. A. Memória, história e sujeito: substrato da identidade. História Oral: **Revista da Associação Brasileira de História Oral.** São Paulo, n 3, p. 109-116, jun. 2000.

NOVOA, A. (org). **Vidas de Professores.** Porto: ed. Porto, 1991.

OLIVEIRA, E. T; RIBEIRO, A. I .M. **Memórias Docentes Sobre o Início da Unesp em Presidente Prudente:** busca por meio de imagens (1975-1980). 1. ed. – Curitiba, PR: CRV, 2016.

ORIÁ, R. Memória e ensino de História. In: BETTENCOURT, C. (org.). **O Saber Histórico na sala de aula.** 11 ed. São Paulo: Contexto, 2006. p. 128 – 148.

ORIANI, A. P. Escolas Isoladas em São Paulo (1933-1944): construção de uma “imagem”. In: **CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO** – Matrizes Interpretativas e Internacionalização, n. 8, 2015, Maringá. Anais... Maringá, 2015.

ORTIZ. R. **Cultura brasileira e identidade nacional.** São Paulo: Brasiliense, 2008.

OZOUF, J. **Nous les maîtres d'école . Autobiographies d'instituteurs de la Belle Époque.** Paris: Julliard-Archives, 1967.

PAIVA, A. R. **Sinopse da legislação da viação férrea federal (1835-1912).** Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1913.

PAIVA, C. F. de. **Narrativas sintéticas dos fatos que motivaram a fundação de Bauru.** Bauru: Conselho Municipal de Educação de Bauru, 1975.

PAIVA, C. F. de. **Complemento das narrativas sintéticas dos fatos que motivaram a fundação de Bauru.** Bauru: Conselho Municipal de Educação de Bauru, 1977.

PAIVA. M. **BNDES:** um banco de história e do futuro. São Paulo: Museu da Pessoa, 2012.

PATRIOTA, R. “Vera Sílvia Magalhães: estrangeira em seu próprio país”. In: **Revista Cultura Vozes.** Petrópolis: Vozes, 92 (1), janeiro-fevereiro de 1998, p. 106-107.

PEDRO, J. M. Traduzindo o debate: o uso da categoria gênero na pesquisa histórica. **Revista História,** v. 24. n 1, ano 2005, p 77-98.

- PEREIRA, M. L; FARIA, M. A. **Presidente Antônio Carlos - Um Andrada na República, o Arquiteto da Revolução de 1930.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.
- PERILLO, R. S; ARANHA, V. J. Trajetória da Urbanização Paulista. **Rev. São Paulo em Perspectiva**, n 7 (3), p. 138-148, julho/setembro, 1993.
- PESAVENTO, S. J. **História & História Cultural.** 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.
- PINSKY, C. B. **Mulheres dos Anos Dourados.** São Paulo: Contexto, 2014.
- PINTAUDI, S e CARLOS, A. Espaço e indústria no Estado de São Paulo. RBG. **Revista Brasileira de Geografia.** 1995, v. 57, nº 01, p. 05-23.
- PINTO, A. A. **Minha vida, memórias de um engenheiro paulista.** São Paulo: Conselho Estadual de Cultura, 1969.
- PINTO, A. A. **História da viação pública de São Paulo.** 2.ed. São Paulo: Governo do Estado, 1977.
- PINTO, C. Re. **Uma história do feminismo no Brasil.** São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2003.
- POLLAK, M. **Memória e Identidade Social.** Estudos Históricos, Rio de Janeiro., vol. 5, n. 10, 1992, p. 200-212.
- PONTES, B. **Os centros industriais do Estado de São Paulo.** Boletim Paulista de Geografia. 1974, nº 49, p.65-142.
- POSSAS, L. M. V. **Mulheres, trens e trilhos: modernidade no sertão paulista.** Bauru-SP: EDUSC, 2001.
- PRADO JUNIOR, C. **Evolução política do Brasil.** São Paulo: Brasiliense, 1994.
- PRADO JÚNIOR, C. **História econômica do Brasil.** 42.ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- PRADO JÚNIOR, C. **Evolução política do Brasil e outros estudos.** São Paulo: Brasiliense, 1957.
- PREFEITURA DE LINS. Lins, resumo histórico. Lins: s. n, 1992. **PREFEITURA DE GLICÉRIO.** Histórico do município de Glicério. Glicério: s. n, s. d.
- PRESIDENTE PRUDENTE. **Site Oficial da Prefeitura Municipal de Presidente Prudente.** Disponível em: <http://www.presidenteprudente.sp.gov.br> (2011). Acesso em: 13 jan. 2014.
- PUPIM, R. G. **Cidade e território do Oeste Paulista: mobilidade e modernidade nos processos de reconstrução e re-configuração do urbano 2008.** Dissertação (Mestrado em Arquitetura e Urbanismo) no Programa de Pós-Graduação da Escola de Engenharia da Universidade de São Carlos. São Carlos, SP, 2008.
- QUEIROZ, M. I. P. de. Relatos orais: do indizível ao dizível. **Ciência e Cultura.** São Paulo, v. 39, n.3, p. 272-286, mar, 1987.
- RABELO, A. O; MARTINS, A.M. **A Mulher no Magistério Brasileiro: um histórico sobre a feminização do magistério.** In: CONGRESSO LUSO-BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 4, 2010, Uberlândia. *Anais...* Aveiro, Portugal: FCT, 2010. p. 6167-6176. Disponível em:

<<http://www.faced.ufu.br/colubhe06/anais/arquivos/556AmandaO.Rabelo.pdf>>. Acesso em 10 de agosto de 2017.

REA, L. M.; PARKER, R. A. **Desenvolvendo perguntas para pesquisas**. In REA, L. M.; PARKER, R. A. **Metodologia de pesquisa: do planejamento à execução**. São Paulo: Pioneira, 2000.

REIS, F., org. LAMOUNIER, B., et al. **Os partidos e o regime: a lógica do processo eleitoral brasileiro**. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisa Social, 2009.

REIS, J. C. **Teoria e história: tempo histórico, história do pensamento histórico ocidental e pensamento brasileiro**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2012,

REIS, J. C. **Escola dos Annales: a inovação em história**. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

REIS FILHO, C. **A educação e a ilusão liberal: as origens do ensino público paulista**. Campinas: Autores Associados, 1995.

RESENDE, B. **Raízes Prudentinas**. Senac. São Paulo, 1992.

RESENDE, B. **Raízes Prudentinas**. Presidente Prudente (SP): Ed. do autor, 2006.

RESENDE, B. **Raízes Prudentinas**. Presidente Prudente. Ed. do autor, 2012.

REZENDE, R. A. **1947, o ano em que o Brasil foi mais realista que o rei: O fechamento do PCB e rompimento das relações Brasil-União Soviética** 2006. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados (MS), 2006.

RIBEIRO, A. I. M. **Subsídios para a história da educação de Presidente Prudente: as primeiras instituições escolares**. São Paulo: Clíper, 1999.

RIBEIRO, A. I. M. 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.

RIBEIRO, A. L. **História e Memória das Instituições Educativas**. Curitiba, 2008. Disponível em: [www.diaadiaeducacao.pr.gov.br](http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br). Acesso em: 10 de jun. 2013.

RIBEIRO, D. **O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

RIBEIRO, D. “**Sobre o óbvio**”. Disponível em: [http://www.biolinguaagem.com/biolinguagem\\_antropologia/ribeiro\\_1986\\_sobreoobvio.pdf](http://www.biolinguaagem.com/biolinguagem_antropologia/ribeiro_1986_sobreoobvio.pdf).

RIBEIRO, M. L. **História da Educação Brasileira**. A Organização Escolar. Campinas, Autores Associados, 2003.

RICOUER, P. **A memória, a história, o esquecimento**. Campinas: Editora da Unicamp, 2007.

RIoux, J. P. Entre história e jornalismo. In: CHAUVEAU, Agnès; TÈTARD, Philippe. **Questões para a história do presente**. Bauru: EDUSC, 1999.

RIoux, J. P. A memória coletiva. In: RIOUX, Jean Pierre; SIRINELLI, Jean François (Orgs.) **Por uma História Cultural**. Lisboa: Editorial Estampa, 1998. P. 307-334.

RODRIGUES, M. **O Brasil da década de 50**. São Paulo: Memórias, 2010.

- RODRIGUES, M. **A década de 50: populismo e metas desenvolvimentistas no Brasil**. 2.ed. São Paulo: Ática, 1994.
- ROMANELLI, O. O. **História da Educação no Brasil (1930-1973)**. 27ª. Edição. Petrópolis, RJ,: Vozes, 2002.
- ROMANELLI, O. O. **História da educação no Brasil 1930-73**. Petrópolis, RJ, Vozes, 1978.
- RÜDIGER, F. **Tendências do Jornalismo**. Porto Alegre: Editora da Universidade, 1993.
- RUSCHINI, C.; AMADO, T. **Estudos sobre mulher e educação. Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n. 64, p. 4-13, fev. 1988.
- SAMPAIO, S. Padrões de distribuição industrial no Estado de São Paulo: áreas mais representativas – 1950 a 1970. **Revista de Geografia**. 1982, v. 01, p. 07-24.
- SANTOS, A. B. dos. **Desenvolvimento Regional e Capital Social: uma abordagem para a microrregião de Presidente Prudente-SP**. 2005. Dissertação. (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Geografia, Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”. Presidente Prudente (SP): FCT-UNESP, 2005.
- SANTOS, J. S. O Papel Dos Movimentos Sócio-Culturais Nos “Anos De Chumbo”. **Revista online do Grupo Pesquisa em Cinema e Literatura**. Vol. 1, nº 6, Ano VI, Dez/2009 ISSN – 1808 -8473.
- SANTOS, M. **A urbanização brasileira**. São Paulo: Hucitec, 1993.
- SANTOS, M, e SILVEIRA, M. **O Brasil: território e sociedade no início do século XXI**. Rio de Janeiro: Record, 2001.
- SANTOS, V. **Prudentina: a história de um clube majestoso**. Disponível em: <http://www.apeaprudentina.com.br/site/historiadaapea.pdf>, 2009. Acesso em 15 de dezembro de 2017.
- SÃO PAULO. Fundação Sistema Estadual de Análise de Dados (SEADE). **Características gerais do processo de industrialização paulista**. São Paulo: SEADE, 1988.
- SÃO PAULO. **Fundação Sistema Estadual de Análise de Dados (SEADE)**. 2010. Disponível em: [http://www.planejamento.sp.gov.br/agendaregional/downloads/SEADE\\_IPRS\\_RA\\_PresidentePrudente.pdf](http://www.planejamento.sp.gov.br/agendaregional/downloads/SEADE_IPRS_RA_PresidentePrudente.pdf). Acesso em 20 mar. 2017.
- SAVIANI, D. **A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas**. Campinas: Autores Associados, 1997.
- SCHMIDT, M. A. M. S; GARCIA, T. M. F. B. **A formação da consciência histórica de alunos e professores e o cotidiano em aulas de história**. Cad. Cedes, Campinas, vol. 25, n. 67, p. 297-308, set./dez. 2005. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 15 set. 2015.
- SCHWARTZMAN, S.; BOMENY, H. M. B.; COSTA, V. M. R. **Tempos de Capanema**. 2 ed. São Paulo: Paz e Terra; Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2001.
- SCHWAMBACH, K. F; ASSAD, C. de C; LANZETTA, G. B. **Revivendo os alto-falantes como elemento de memória coletiva do centro histórico de Presidente Prudente-SP**. III SEMINÁRIO INTERNACIONAL URBICENTROS, Salvador (Bahia), 2012.

SCOTT, A. S. O caleidoscópio dos arranjos familiares. In: PINSKY, Carla Bassanezi; PEDRO, Joana Maria (Orgs.). **Nova História das Mulheres**. Contexto: São Paulo, 2011. p. 15-42.

SERVIÇO SOCIAL DO COMÉRCIO. **Proposta Pedagógica da Educação de Jovens e Adultos**. Rio de Janeiro, 2000.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 23 ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SHARPE, J. A História Vista de Baixo. In: BURKE, Peter (org.). **A Escrita da História: novas perspectivas**. São Paulo: Editora UNESP, 1992. p. 39-62.

SILVA, D. C. Caminhos Da Redemocratização: Alguns Apontamentos Da Política No Pós-Guerra Em Pernambuco (1945-1946). **Revista Crítica Histórica**. Ano V, nº 10, dezembro/2014 ISSN 2177-9961. Disponível em: <http://www.revista.ufal.br/criticahistorica/attachments/article/223>. Acesso em 27 de abr. de 2017.

SILVA, M. D.; COSTA, L. A. M. **A criação da cidade de Presidente Prudente e seu desenvolvimento até a atualidade. 1917 – 1970**. Anais do XVIII Encontro de Iniciação Científica – ISSN 1982-0178 Anais do III Encontro de Iniciação em Desenvolvimento Tecnológico e Inovação – ISSN 2237-0420 24 e 25 de setembro de 2013.

SILVA, M. **O poder local em Presidente Prudente - SP, o comerciante e suas representações sociais**. 2000. 169 f. Dissertação (Mestrado) ). Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Presidente Prudente, 2000.

SILVA, R. M. **Industrialização e modernidade no pós-guerra: a trajetória e as técnicas de propaganda da Agabê em Franca (SP)**. São Paulo, 2011. Disponível em: [http://www.snh2011.anpuh.org/resources/anais/14/1307932047\\_ARQUIVO\\_Industrializacãoemodernidadenopos-guerra.pdf](http://www.snh2011.anpuh.org/resources/anais/14/1307932047_ARQUIVO_Industrializacãoemodernidadenopos-guerra.pdf). Acesso em 03 de ago. de 2016.

SILVA, S. **Expansão cafeeira e as origens da indústria no Brasil**. São Paulo: Alfa Omega, 1981.

SINGER, P. **Economia política da urbanização**. São Paulo: Brasiliense, 1977.

SINGER, P. **Globalização e desemprego: diagnósticos e alternativas**. São Paulo: Contexto, 1999.

SOIHET, R. A conquista do espaço público. In: PINSKY, Carla Bassanezi; PEDRO, Joana Maria (Orgs.). **Nova História das Mulheres**. Contexto: São Paulo, 2011. p. 218-237.

SOSA, D. A. C. **A história política do Brasil (1930-1934) sob a ótica da imprensa gaúcha**. Rio Grande: Fundação Universidade Federal do Rio Grande, 2007.

SOUZA, R. A Revolução de 1930: Principais fatos da Revolução de 1930. **Rev. Brasil Escola**. Acesso em: 20 de janeiro de 2012.

SOUZA, R. F. de. **Alicerces da Pátria: escolas primárias e cultura escolar no Estado de São Paulo (1890 – 1976)**. 2006. Tese de Livre Docência. (Livre Docente em Educação). Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”. Araraquara, SP, 2006.

SOUZA, R.F. Lições da escola primária. In: D. et. al. (Org.). **O legado educacional do século**. Campinas: Autores Associados, 2004.

SOUZA, R. F. de. **Templos de civilização**: a implantação da Escola Primária Graduada no Estado de São Paulo (1889-1910). São Paulo, Editora da UNESP, 1998.

SPOSITO, E. S. **Produção e apropriação da renda fundiária em Presidente Prudente, 1990**. Tese de doutorado em Geografia – Faculdade de Filosofia Ciências e Letras, Universidade de São Paulo, São Paulo.

SPOSITO, E. **Cidade, urbanização e metropolização**. Presidente Prudente-SP: FCT/UNESP, 1997.

SPOSITO, E; MATUSHIMA, M. K. A dinâmica econômica no Estado de São Paulo: do paradigma de área ao paradigma de eixo de desenvolvimento. In SILVA, J. e SILVEIRA, M. (org.). **Geografia econômica**: temas regionais. Presidente Prudente: FCT/UNESP/PPGG, 2002, p. 187-216.

STEPHANOU, M; BASTOS, M. H.(orgs). **Histórias e Memórias da Educação no Brasil**. Vol. III. Petrópolis: Vozes, 2005. p. 271-272.

STUMPF, I.R.C. Pesquisa bibliográfica. In: DUARTE, Jorge; BARROS, Antonio (org.) **Métodos e técnicas de pesquisa em comunicação**. São Paulo: Atlas, 2005, p.51-62.

SUCUPIRA, A. C. **Os 10 Principais Portos do Brasil em 2016**. Disponível em: <https://portogente.com.br/portopedia/94740-os-10-principais-portos-do-brasil-em-2016>. Acesso em 28 de maio de 2017.

TAFFAREL, C.N. Z. **A formação do profissional da educação: o processo de trabalho pedagógico e o trato com o conhecimento no curso de educação física**. Campinas, 1993. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação / UNICAMP, 1993.

TANURI, L. M. **A administração do ensino no Brasil: centralização x descentralização**. DIDÁTICA-Unesp, São Paulo, nº 17, p.5-21, 1981.

TANURI, L. M. 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](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141324782000000200005&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 10 set. 2017.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

TAVARES, G. Q. **Migração Interna Populacional e sua Participação no Desenvolvimento Regional no Final do Século XX**, 2001. Dissertação (Mestrado) Fundação Getúlio Vargas. Rio Janeiro, 2001

THOMPSON, Paul. **A voz do passado: história oral**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

TOURAINÉ, A. **Crítica da modernidade**. Petrópolis (RJ): Vozes, 1994.

VARGAS, G. **A nova política do Brasil**, 10 volumes. Livraria José Olympio, São Paulo. 1941.

VERONA, E. M. **Da feminilidade oitocentista**. Dissertação (Mestrado) Faculdade de História, Direito e Serviço Social, UNESP, Franca, 2007.

VIDAL, D. G., FARIA FILHO, L. M. de. História da Educação no Brasil: a constituição histórica do campo (1880-1970). **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v.23, n.45, p.37-70, 2003.

VIÑAO FRAGO, A. Historia de la educación e historia cultural: posibilidades, problemas e cuestiones. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 0, p. 63-82, set/out/nov/dez, 1995.

VIOLIN, F. L, RIBEIRO, A.I.M. Reforma Capanema: Leis (Des) Orgânicas? *In*: RIBEIRO, A.I.M; PRADO, V.M; MARIANO.J.L.M (orgs). **História da Educação Brasileira: Um olhar didático ilustrado com charges**. Curitiba, PR: Appris, 2017. p. 117-134.

XAVIER, M. E. S. P. **Capitalismo e escola no Brasil**: a constituição do liberalismo em ideologia educacional e as reformas do ensino (1931-1961). Campinas: Papirus, 1990.

XAVIER, M. E. S. P. **Poder político e educação de elite**. São Paulo: Cortez Editora; Campinas: Autores Associados, 1980.

ZOTTI, S. A. **Sociedade, educação e currículo no Brasil: dos jesuítas aos anos de 1980**. Campinas: Autores Associados; Brasília: Plano, 2004.

WEFFORT, F. C. **O populismo na política brasileira**. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

### Periódicos

A VOZ DO POVO. Presidente Prudente, p.s/p, 10 de abril de 1937.

HOLANDA, Sérgio Buarque de. Para uma nova história. Folha da Manhã, São Paulo, 26 de julho de 1950.

O ESTADO DE SÃO PAULO. “Brasil tem 1 denúncia de violência contra a mulher a cada 7 minutos”, 07 de março de 2016. Disponível em: [www.brasil.estadao.com.br](http://www.brasil.estadao.com.br).

O IMPARCIAL. Presidente Prudente, 80 anos: de 1917 a 1924, G1. 14 de setembro de 1997.

O IMPARCIAL. Presidente Prudente, 80 anos: de 1925 a 1932, G2. 14 de setembro de 1997.

O IMPARCIAL. Presidente Prudente, 80 anos: de 1933 a 1940, G3. 14 de setembro de 1997.

O IMPARCIAL. Presidente Prudente, 80 anos: de 1933 a 1940, G4. 14 de setembro de 1997.

O IMPARCIAL. Presidente Prudente, 80 anos: de 1949 a 1956, G5. 14 de setembro de 1997.

O IMPARCIAL. Presidente Prudente, 80 anos: de 1957 a 1964, G6. 14 de setembro de 1997.

O IMPARCIAL. Presidente Prudente, 80 anos: de 1965 a 1972, G7. 14 de setembro de 1997.

### *Sites e Blogs*

ALTA SOROCABANA. Estrada de Ferro. Disponível em: <http://www.prudentetem.com.br/presidente-prudente/historia/#tztz-carousel-270>. Acesso 19 de ago. de 2016.

ALTINO CORREIA (BLOG). [http://ao.correia.zip.net/arch2007-04-01\\_2007-04-30.html](http://ao.correia.zip.net/arch2007-04-01_2007-04-30.html). Acesso em 17 de jun. de 2017.

ARQUITETURA BRASILEIRA. Disponível em: <http://www.arquiteturabrutalista.com.br/index1port-conceitos.htm>. Acesso em 21 de janeiro de 2017).

BIENAL. <http://www.bienal.org.br/exposicao.php?i=2266>. Acesso 15 de jun. de 2017.

CENTRO, **Presidente Prudente**. Disponível em: <https://www.google.com.br/maps/place/Centro,+Pres.+Prudente>. Acesso em 19 de ago. de 2017.

CINEMAS. <https://memorialsorocabano.wordpress.com/2011/10/12/cinemas/#jp-carousel-119>. Acesso em 17 de jun. de 2017.

COLEGIOS. <https://memorialsorocabano.wordpress.com/2011/10/12/colegios/#jp-carousel-173>. Acesso em 17 de jun. de 2017.

COLÉGIO SANTA ESCOLÁSTICA. Disponível em: [www.santaescolástica.com.br/o-colégio/nossahistoria](http://www.santaescolástica.com.br/o-colégio/nossahistoria). Acesso em 17 de jun. de 2017.

CORONÉIS. Disponível em: <http://www.prudentetem.com.br/presidente-prudente/historia/>. Acesso 19 de ago. de 2016.

EMUBRA. Religião. **Vida religiosa em Presidente Prudente**. 2003. Disponível em: [http://camarapprudente.sp.gov.br/historia/hist\\_oeste/cidades/pprudente/religiao.html](http://camarapprudente.sp.gov.br/historia/hist_oeste/cidades/pprudente/religiao.html). Acesso em 15 de out. de 2016.

FCT/BLOG. Disponível em: <http://blog.fct.unesp.br/blog/?p=583>. Acesso em 15 de outubro de 2017.

IMAGENS. Disponível em: <https://memorialsorocabano.wordpress.com/2013/03/17/raizes-prudentinas>. Acesso em 19 de out. 2016.

LATTES. Disponível em: <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/>. Acesso em 20 de outubro de 2017.

MARTINÓPOLIS. Disponível em: <http://www.martinopolis.sp.gov.br/site/index.php?p=historia> (2017) Acesso em 01 de novembro de 2017.

MUSEU. Museu Municipal Antônio Sandoval. Acervo digital/fotos. Disponível em: <http://presidenteprudente.sp.gov.br/museu/>. Acesso 15 de out. de 2016.

PRESIDENTE PRUDENTE. <http://www.camarapprudente.sp.gov.br/index2.php>. Acesso em 27 fev. 2017.

PRESIDENTE PRUDENTE (SP). **Prefeitura**. 2014. Disponível em: <http://www.presidenteprudente.sp.gov.br>. Acesso em: jan. 2014.

PRUDENTE 100 ANOS. Disponível em: <http://www.prudente100anos.com.br/galeriaprefeitos>. Acesso em 17 de jun. de 2017.

SÃO PAULO (Estado). **Empresa Paulista de Planejamento Metropolitano S.A.** (Emplasa), s/d.. Metrôpoles em dados. <http://www.emplasa.sp.gov.br>. Acesso em: 17 jan. 2015.

SÃO PAULO (Estado). Fundação Sistema Estadual de Análise de Dados (Seade). **Regiões administrativas e metropolitanas do Estado de São Paulo**. Disponível em: <http://www.seade.gov.br>. Acesso em: 17 jan. 2015.

SIT - **Sistema de Informações Territoriais** (Ministério de Desenvolvimento Agrário do Brasil): <http://sit.mda.gov.br/download.php?ac=obterDadosBas&m=3528700>. Acesso em: 18 jan. 2015.

SITE. [www.PortalPrudentino.com.br](http://www.PortalPrudentino.com.br). Acesso em 26 de outubro de 2016.

UNOESTE. <https://www.unoeste.br/AUnoeste>. Acesso em 17 de jun. de 2017.

VIEIRA, D. **Recanto Geográfico**. Disponível em: <http://recantogeografico.blogspot.com.br/2012/07/introdução-presidente-prudente-e-uma.html>. Acesso em 20 de mar de 2017.

## APÊNDICE 1

### Roteiro Base utilizado nos encontros com os narradores desta tese

1º CONTATO ENTREVISTA		DEVOLUTIVA DA NARRATIVA
1- Quem Sou?  2- De onde sou natural?		<i>QUESTÕES ABERTAS</i> <i>(Escrita)</i>
3- Como, Quando e Por que Presidente Prudente?		
4- Há quantos anos leciona, lecionou? Onde? Qual disciplina?		1- Por que vem para Presidente Prudente Lecionar?
5- Como era: - a cidade?  - as pessoas?  -a escola?  - os alunos?		2- Como foi ser professora/or em Presidente Prudente em 1950 - 1070?
6- Sobre sua prática docente: - seu método?  - a aprovação e reprovação?  - os pares?		3- Há algo que gostaria de acrescentar?
7- Como era relação entre sua profissão e a cidade?		
8- Alguma Curiosidade?		
9- Por que escolheu ser professora/or?		

**APÊNDICE 2****TERMOS DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIMENTO (Modelo)**

Eu, \_\_\_\_\_, RG, \_\_\_\_\_, morador (a) da cidade de \_\_\_\_\_, venho por meio desta DECLARAR PARA OS DEVIDOS FINS que todas as informações referentes a construção da memória educacional de Presidente Prudente e região circunvizinha (**gravadas, fotografadas ou escritas**) coletadas pelos pesquisadores prof.<sup>a</sup> Dra. Arilda Inês Miranda Ribeiro e prof. Wagner Aparecido Caetano em minha residência, no município citado acima, durante os anos de 2013 e 2015 poderão ser utilizadas pelos mesmos, desde que respeitando os princípios éticos, em publicações impressas, visuais, digitais e imagéticas.

---

Presidente Prudente, \_\_\_/\_\_\_\_\_/2015

**Projeto de Doutorado****MEMÓRIAS DE PROFESSORES NA CONSTRUÇÃO DA  
EDUCAÇÃO ESCOLAR EM PRESIDENTE PRUDENTE  
(1950 – 1970)**

Pesquisador: Wagner Aparecido caetano

Orientadora: Arilda Inês Miranda Ribeiro

### APÊNDICE 3

Figura 65 – O Imparcial: Presidente Prudente 80 Anos

