

Trabalho docente e cultura escolar:

a atuação das professoras primárias no sertão paulista (1932-1960)

Jorge Luís Mazzeo Mariano

Arilda Ines Miranda Ribeiro

Como citar: MARIANO, Jorge Luís Mazzeo; RIBEIRO, Arilda Ines Miranda. Trabalho docente e cultura escolar: a atuação das professoras primárias no sertão paulista (1932-1960). *In:* BRABO, Tânia Suely Antonelli Marcelino (org.).

Mulheres, gênero e sexualidades na sociedade: diversos olhares sobre a cultura da desigualdade - volume 2. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2020. p.227-244.

DOI: <https://doi.org/10.36311/2020.978-65-86546-86-6.p227-244>



All the contents of this work, except where otherwise noted, is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

Todo o conteúdo deste trabalho, exceto quando houver ressalva, é publicado sob a licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

Todo el contenido de esta obra, excepto donde se indique lo contrario, está bajo licencia de la licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Sin derivados 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
Campus de Marília



**CULTURA
ACADÊMICA**
Editora



All the contents of this work, except where otherwise noted, is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

Todo o conteúdo deste trabalho, exceto quando houver ressalva, é publicado sob a licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

Todo el contenido de esta obra, excepto donde se indique lo contrario, está bajo licencia de la licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Sin derivados 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

TRABALHO DOCENTE E CULTURA ESCOLAR: A ATUAÇÃO DAS PROFESSORAS PRIMÁRIAS NO SERTÃO PAULISTA (1932-1960)

Jorge Luís Mazzeo Mariano
Arilda Ines Miranda Ribeiro

INTRODUÇÃO

O presente trabalho se trata de um recorte da tese de doutorado intitulada *As influências do trabalho docente feminino na cultura escolar do extremo oeste paulista (1932-1960)*, defendida no ano de 2016, no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista – UNESP (Campus de Presidente Prudente).

O referido estudo analisou as contribuições das professoras primárias na construção da educação escolarizada no período de implantação e edificação dos primeiros grupos escolares da região de Presidente Prudente/SP. Para isso, investigou-se o conjunto de conhecimentos produzidos

pelas mulheres, no período de estudo (1932-1960), nos municípios de Presidente Bernardes e Presidente Venceslau, os quais se incorporaram ao acervo cultural do período republicano, e/ou auxiliaram, posteriormente, no processo de feminização do magistério.

O principal objetivo foi analisar a participação das professoras primárias na construção da cultura escolar em alguns dos últimos municípios que receberam a Estrada de Ferro Sorocabana (Presidente Bernardes e Presidente Venceslau), no “sertão paulista”¹. Sendo assim, os objetivos específicos consistiram em: retomar a trajetória histórica dos municípios de Presidente Bernardes e de Presidente Venceslau bem como a de seus respectivos grupos escolares; problematizar as influências das relações de gênero na atuação profissional das docentes; e detectar quais foram as estratégias utilizadas pelas professoras para lidar com a precariedade material e as demais dificuldades presentes nas instituições escolares.

A inauguração das estações da Estrada de Ferro Sorocabana foi o critério utilizado para a seleção dos municípios que comporiam o recorte, isto é, seguindo-se a sequência temporal da chegada da linha do trem após Presidente Prudente. Destarte, o recorte temporal abrange os anos de 1932 (implantação do Grupo Escolar de Presidente Bernardes e do Grupo Escolar de Presidente Venceslau) e 1960 (inauguração do prédio do Grupo Escolar “Alfredo Westin Junior”, em Presidente Bernardes).

A atuação das primeiras professoras foi narrada, principalmente, pelas vozes das educandas do período abordado. Maurice Halbwachs (2006, p. 31) enfatiza que os fatos buscados através de relatos orais, não necessitam ser especificamente descritos pelos seus protagonistas diretos, “presentes sob uma forma material e sensível. Aliás, eles não seriam suficientes”. Assim, ao visibilizar as contribuições das professoras primárias – através de seus próprios depoimentos ou dos fornecidos pelas/os suas/seus educandas/os –, o presente trabalho também se apresenta relevante na

¹ 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. Monbeig (1984, p. 124) enquadra o desbravamento dessas regiões inóspitas em uma realidade mais ampla das Américas: “Em todos os países novos, do norte ao sul do continente americano, observa-se a sedução das terras novas e a paixão pelo ganho rápido do dinheiro. Apelo do Grande Norte ao Canadá, marcha para oeste, ainda não há muito tempo, nos Estados Unidos, desbravamento do sertão paulista, não passam de um grande tema continental. Ali o colono moderno se põe a serviço do caçador; acolá se converte em herdeiro do *pioneer*; em São Paulo é o continuador do bandeirante”.

medida em que exibe a ação pedagógica e cultural dessas educadoras no contexto do oeste paulista.

As entrevistas foram embasadas pela teoria da História Oral, optando-se pela utilização da História Oral temática, isto é, os sujeitos foram inquiridos apenas sobre o seu período de vivência no grupo escolar e não como ocorre na História de Vida, na qual o intento é captar o relato de toda a vida do indivíduo.

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

O TRABALHO DAS DOCENTES

Após concluírem a sua formação como normalistas, as professoras que atuavam na região do extremo oeste paulista passaram por diversas experiências profissionais em outras escolas antes de ingressarem no Grupo Escolar “Dr. Álvaro Coelho” e no Grupo Escolar “Alfredo Westin Júnior”. Grande parte dessas jovens docentes iniciou a sua vida profissional nas escolas espalhadas pela zona rural. (MARIANO, 2016).

A ida de professoras recém-formadas para lecionar na zona rural fazia parte de uma política de Estado que determinava que “o professor deveria começar sua carreira pela escola isolada rural, do interior ou da capital. Só depois de cumprido um determinado tempo poderia ser ele removido para uma escola urbana”. (MARCÍLIO, 2005, p. 174-175). Entretanto, tendo em vista que o objetivo era fixar as docentes no campo, essa medida se mostrou ineficaz:

Em termos, essa proposta se mostrou fracassada, pois os professores permaneciam nas escolas primárias rurais apenas durante o período obrigatório e, assim que possível, solicitavam transferência para áreas urbanas ou mais desenvolvidas. E novamente professores novatos involuntários chegavam para dar continuidade a esse ciclo de descontinuidade. (MORAES, 2014, p. 29-30).

Essa transitoriedade também era percebida no extremo oeste paulista. O Relatório da Inspetoria Sanitária de Presidente Prudente indicava que a distância dos grandes centros era um dos motivos pelos quais as/os docentes não permaneciam por muito tempo na região:

Pelo facto de estar a zona bastante afastada da Capital e das cidades mais populosas do Estado, todos os elementos que são nomeados para as unidades escolares anseiam por encontrar o momento oportuno para conseguirem remoção para outras localidades onde a vida seja de mais conforto. É por isso que um pequeno número de professores nomeados, poucos se acham exercendo o seu mister, pois que a maioria se encontra comissionada em outra Região. (RELATÓRIO..., 1935, p. 148).

Esse período na zona rural constituía-se como um tipo de estágio para as docentes que trabalhariam nos grupos escolares da região². Isto porque, em se tratando de municípios no início da colonização, a estrutura física que encontrariam nas escolas primárias graduadas urbanas não seria muito diferente daquela encontrada nos sítios e fazendas.

Após a conclusão da experiência inicial na zona rural, as professoras ingressavam nas instituições de ensino urbanas. Os grupos escolares de Presidente Bernardes e de Presidente Venceslau foram instalados no ano de 1932, entretanto, uma longa trajetória foi percorrida até que ambos tivessem os seus prédios definitivamente construídos. No caso de Presidente Venceslau a espera foi de 25 anos, tendo seu prédio inaugurando somente no ano de 1957; em Presidente Bernardes, a demora foi maior, pois como a edificação foi concluída somente no ano de 1960, as/os docentes e as/os educandas/os tiveram que aguardar por 28 anos.

Neste período, essas profissionais estavam iniciando as suas carreiras e tiveram que lidar com as dificuldades relativas ao trabalho em si, em função de sua inexperiência, e a medida que entravam em contato com a rotina nas instituições aprendiam e ao mesmo tempo construíam as culturas escolares.

² O Prof. Miguel Omar Barreto, delegado regional do ensino, expressava em seu relatório referente ao ano de 1940, uma perspectiva otimista em relação ao fato de as professoras permanecerem por pouco tempo. No item intitulado “O rendimento escolar: alfabetização, promoção e o problema dos repetentes”, o professor aponta que, não obstante os problemas que as escolas da região enfrentavam, o rendimento dos/das educandos/as havia melhorado sensivelmente e que um dos elementos que contribuíam para isso seria “[...] o grande esforço das professoras, ansiosas para regressarem às zonas onde residem suas famílias”. (RELATÓRIO..., 1941, p. 12).

Para exibir essa ação docente no período de estruturação dos primeiros grupos escolares dos municípios que compõem o recorte, alguns elementos da organização e da rotina de trabalho destacados pelas profissionais entrevistadas e pelas/pelos discentes em suas entrevistas serão discutidos a seguir.

A maioria das professoras entrevistadas para a pesquisa não frequentou os grupos escolares nos primeiros anos em que estes funcionaram. Para grande parte delas a experiência como docente de um grupo escolar teve início a partir da década de 1940. Todavia, Lila Aoshi e Terezinha Strazzer Tannus frequentaram o Grupo Escolar de Presidente Bernardes como discentes entre 1936 e 1940 e relataram elementos da cultura escolar daquele período.

Aoshi enfatiza que frequentou as duas edificações que foram alugadas pelo Estado para o funcionamento do então Primeiro Grupo Escolar de Presidente Bernardes:

[...] me passaram para o grupo escolar e ele era lá em cima, na rua de casa, para cima do Bradesco. Nem sei que nome que tinha. Depois é que colocaram o nome do prefeito Alfredo Westin Júnior.

Eu estudei lá até o 2o ano e no 3o ano construíram [um prédio] aqui em frente à Igreja e aí o Grupo se mudou para lá. Então o 3o e o 4o ano eu fiz aqui. (AOSHI, 2013).

Uma das memórias mais vívidas de Terezinha em relação ao período em que frequentou a escola primária graduada, refere-se às aulas de trabalhos manuais, que eram ministradas pela Prof.^a Aparecida Alvarenga.

Naquele tempo tinha os trabalhos manuais, e quando a professora Aparecida chegou no começo, ela disse: “Nós vamos levar quase um ano para fazer o que eu quero, mas vocês sempre terão que fazer o trabalho. Vocês farão uma renda para depois colocar em uma camisola que ficará em exposição no final do ano. Primeiro vocês comprarão linha e agulha para fazer o crochê”. Aí ela ensinou e nós fizemos durante não sei quanto tempo aquele pedaço de renda grande. Depois ela pediu para comprar o pano e colocar a renda. No dia de expor, cada camisola era de uma cor e ficou bonito o trabalho que ela fez. Dela eu me lembro bem, agora as outras [professoras] davam umas coisinhas bobas que eu acho que nem ligava muito. Não sei nem o que era. (TANUS, 2013).

De acordo com Souza (2006, p. 88) a disciplina de trabalhos manuais envolvia atividades como “[...] dobramento de papel, modelagem, alinhavos em cartão, executados a cores sobre modelos diversos, representando figuras de animais, flores, etc”. A disciplina previa diferentes atividades de acordo com cada sexo, deste modo, para os meninos os trabalhos envolviam “modelagem, cartonagem e carpintaria” e para as meninas “[...] o crochet, pontos, alinhavos, pospontos, pontos de remate, franzidos duplos, serzaduras, pregas, bainhas, casear e pregar botões, colchetes, pontos russos e de ornamento, pontos de marca”. (SOUZA, 2006, p. 89).

É possível perceber a distinção dos tipos de trabalhos e a forma como o binarismo de gênero era construído. Ao direcionar educandos e educandas para um tipo de trabalho manual distinto, a escola construía a imagem que se esperava dos meninos (destinando-os aos trabalhos mais pesados) e de meninas (encaminhando-as aos afazeres ligados à esfera doméstica). Concordando com Louro (1997, p. 64), “Currículos, normas, procedimentos de ensino, teorias, linguagem, materiais didáticos, processos de avaliação são, seguramente, *loci* das diferenças de gênero, sexualidade, etnia, classe — são construídos por essas distinções e, ao mesmo tempo, seus produtores”.

Inclusive a legislação previa não só a existência da referida disciplina, como também a distinção de atividades para meninos e meninas. A título de exemplo, no início do século, o Anuario do Ensino do Estado de São Paulo referente ao ano de 1907-1908, exibia os tipos de trabalhos manuais que foram executados e enviados para a primeira Exposição Escolar do Estado³, contendo uma descrição pormenorizada do que as meninas produziram em cada série:

Do 1.o anno da Escola Modelo, encontrámos apenas: crochet de linha e lan aplicado em toalhinhas, guarnições de lavatório, porta-toalhas, paletots, capinhas, etc. [...]

Do 2.o anno: — costura feita em paninhos com pontos diferentes, tais como desfiados; aplicação desse trabalho em aventais”. [...] Do 3.o anno: — paninhos com ponto russo, preguinhas, desfiados,

³ Essa exposição que ocorreu em 15 de março de 1908 era uma preparação para a seção pedagógica que seria apresentada pelo Estado de São Paulo na Exposição Nacional no Rio de Janeiro, no mês de junho.

remendos, camisas, aventais, etc; ponto de marca em talagarça, étamine, etc; trabalhos simples com aplicação dos mesmos pontos.

E do 4.o anno: — costura branca; desfiados, preguinhas e pontos russos applicados em roupas de criança. (SÃO PAULO, 1908, p. 56-57).

Em Presidente Bernardes existiu uma tentativa de quebra desta delimitação entre trabalhos femininos e masculinos no ano de 1944, quando a professora Maria de Nazareth Miméssi Gonçalves subverteu tal disposição ao solicitar que alguns garotos realizassem atividades que eram tradicionalmente destinadas às garotas⁴. Este é o caso de Zelmo Denari que cursava a terceira série na ocasião – turma sob a responsabilidade de Maria de Nazareth, que ingressava justamente naquele ano no Grupo Escolar –, e que foi escolhido para fazer um trabalho com o qual não estava habituado.

Chamava-se Dona Nazaré a professora que me amou. Gostava muito de mim, mais, talvez, do que merecesse, pois nunca fui um aluno exemplar. Um belo dia, na sala de aulas, disse-nos que havia recebido instruções da Diretoria para aplicar trabalhos manuais, com finalidade educativa. Após uma breve exposição do projeto escolar passou a atribuir tarefas e, dirigindo-se a mim, sentenciou: — Você vai executar um trabalho em “talagarça”... A palavra me soou estranha, mas como “manda quem pode e obedece que tem juízo”, naquela mesma tarde saí à procura dos diversos itens da lista que recebi, imaginando o que faria com um metro de talagarça, acompanhada de vários pacotes de lã coloridas e uma agulha de grosso calibre.

A resposta veio a galope. No dia seguinte, aprendi com outros colegas de classe, como bordar uma paisagem campestre ou natureza-morta, numa tela de talagarça, utilizando a agulha e fios de lã coloridos. Durante o rápido aprendizado fui me dando conta da vergonha que iria passar quando fosse surpreendido pelas alunas “bordando talagarça”, no recinto da escola. (DENARI, 2009, p. 15).

⁴ Na Era Vargas, o Estado se mostrava preocupado com o encaminhamento das crianças (sobretudo as empobrecidas) ao mundo do trabalho, sem descuidar da preservação da moral burguesa. Ao mesmo tempo que o Estado procurava iniciar as crianças precocemente ao trabalho, também disseminava representações indicando qual o caminho deveria ser trilhado pelas meninas. O Código de Educação do Estado de São Paulo, instituído em 1933, previa a existência de escolas profissionais primárias e secundárias, e, dentro desta proposta, criava também as Escolas Domésticas. A referida escola destinava-se às meninas que tivessem concluído o curso primário. Com isso, o Estado reforçava o ideário de que as mulheres deveriam cumprir uma missão no lar (missão que se estendia para as atividades laborais femininas fora do âmbito doméstico).

Entretanto, essa nova proposta da professora não foi aceita amistosamente. Como se referia a um trabalho relacionado às tarefas historicamente reservadas ao gênero feminino, alguns educandos não se sentiam à vontade para executar a atividade proposta. Zelmo, incomodado com a possibilidade de ser motivo de chacota em sua turma e em sua casa, resolveu finalizar logo o trabalho, mas não da forma esperada pela Prof.^a Maria de Nazareth:

— Menininha... menininha! E como sabe bordar, gritariam, surpresas, minhas coleguinhas de classe. Não foi difícil achar uma saída: assumi o compromisso de executar o trabalho nos finais de semana em minha casa, com a promessa de devolvê-lo o mais rápido possível. Passaram-se os meses e eu não havia bordado nem metade da tela. Pior ainda, quando brigava com meu irmão mais velho, tinha que suportar a chacota: — Vai bordar talagarça, menininha bunda suja...

Numa bela manhã de domingo, acordei com a pá-virada e ao me deparar com o trabalho de talagarça, abandonado e incompleto, em cima da mesa de costura, não pude conter a minha revolta: apanhei a tesoura e retalhei-o por inteiro. Uma estranha sensação de bem-aventurança tomou conta de mim. Não tinha mais nenhum motivo para me aborrecer e, de resto, estava em paz com a minha consciência. Passadas algumas semanas, durante a aula, Dona Nazaré aproximou-se de mim e segredou:

— Sabe, Neninho, esta noite tive um sonho horrível... sonhei que você pegou o bordado de talagarça com muita raiva e o retalhou inteirinho, com uma tesoura! Meio sem graça, diante do olhar desafiador da professora, devolvi admirado: — Nossa professora! Que pesadelo!

Em casa, minha mãe sempre negou que tivesse revelado meu segredo a Dona Nazaré, mas sem conseguir disfarçar um leve sorriso no rosto... (DENARI, 2009, p. 16).

Isso mostra que o trabalho com as disciplinas e os conteúdos é ao mesmo tempo um território de controle e de liberdade. Controle, porque existia um conjunto de normativas legais (Código de Educação, circulares das Delegacias Regionais do Ensino, etc.) e uma inspeção

(exercida principalmente pelos inspetores de ensino e pelos diretores dos grupos escolares) que buscavam formatar o trabalho docente dentro de limites estreitos. Mas mesmo com esse aparente engessamento da ação, a diversidade das regiões, da formação das professoras e das convicções que cada uma possuía, fazia com que o trabalho dessas profissionais no cotidiano da sala de aula seguisse ritmos próprios. (MARIANO, 2016).

O controle exercido pelo governo visava garantir o cumprimento dos regulamentos e dos conteúdos tendo em vista a nova orientação que a educação pública tomava a partir da década de 1930, quando o ideário da Escola Nova passou a nortear a organização escolar do Estado de São Paulo.

Grande parte das docentes que atuou nos grupos escolares de Presidente Bernardes e de Presidente Venceslau relatou a existência de um excessivo controle exercido sobre o seu trabalho no cotidiano escolar. Maria de Nazareth afirmou que “tinha inspetor escolar e, de vez em quando, ele ia lá para olhar o caderno dos alunos e ver o andamento da sala”. (GONÇALVES, 2013). A professora Bernardina Aredes de Araújo lembrou que na década de 1940, no Grupo Escolar de Presidente Venceslau, “Planejávamos as aulas, tínhamos até que apresentar o diário para o diretor. Ele conferia, dava visto”. (ARAÚJO, 2013).

A professora Wanda também exibiu em seu depoimento essa vigilância constante que chegava a incomodar:

Tinha e vinha de longe. De vez em quando o inspetor vinha. O inspetor era um homem que vinha, sentava e olhava a sala. Perguntava em que lição nós estávamos, mandava um aluno na lousa e falava: “Escreva aí: Eu estou com dor de dente”. Eu estava já cansada de fazer isso... Aí ele falava: “Que beleza a sua classe!”. (MORAD, 2013).

Ainda a respeito do controle burocrático exercido pelo Estado, a Prof.^a Maria A. L de Olyveira também acreditava que este era excessivo: “Às vezes se não entregava o diário, o servente passava e eu fazia o diário na hora, porque eu alfabetizava e pensava: ‘Por que diário para alfabetizar?’”. (OLYVEIRA, 2013).

Essa insistência no rígido cumprimento dos conteúdos, fazia com que a fiscalização fosse uma constante. Contudo, como se percebe,

essa atitude causava um sufocamento na ação docente e acabava perturbando até mesmo as relações profissionais no âmbito dos grupos escolares. Isto pode ser aferido no exemplo de Maria A. L de Olyveira, que se indispôs com um dos diretores que passaram pelo Grupo Escolar Alfredo Westin Junior:

Uma vez eu me ofendi com o diretor [...]. Era assim: tinha caderno de linguagem, caderno de ocupação, naquele tempo tinha tudo isso. No caderno de linguagem tinha preparo, execução e correção. Hoje você preparava o texto, amanhã fazia e, depois de amanhã, corrigia. E eu me ofendi, ele (o diretor) chegou em minha sala – naquele tempo eu ainda não estava alfabetizando – e foi olhar na segunda-feira, na terça-feira. Eu achei aquilo tão mesquinho por parte dele. Ele foi conferir se eu estava dando no caderno de linguagem. É demais, né?

Isso já foi lá no [Grupo Escolar Alfredo] Westin [Junior]. Ele foi diretor por um tempo, antes do Sr. Jayme [Avanço]. Eu achei aquilo tão mesquinho, ver se eu estava dando a matéria certo. Será que hoje é assim? (OLYVEIRA, 2013).

E essa vigilância do trabalho docente prosseguiu na década de 1950, como afirmou a Prof.^a Maura: “O diretor chegava de repente: ‘Quero ver o diário!’ Tinha que estar em cima da mesa e a matéria na lousa como você colocou no diário”. (ESTRELA, 2013). Maria Therezinha também relatou essa cobrança exercida pelos diretores: “Eles olhavam tudo. Depois que acabava [a aula] ele olhava o semanário⁵, olhava a escrituração, olhava tudo. Durante a aula, o diretor era o encarregado [da inspeção]”. (CARVALHEIRO, 2013).

Contudo, mesmo com toda a pressão exercida sobre as professoras, o trabalho dentro da sala de aula seguia o ritmo imposto por elas. Ao analisar a ação dos dispositivos no cotidiano escolar, Anne-Marie Chartier (2002) ressalta a importância de se atentar para o fazer dos/das docentes:

⁵ O semanário era um caderno no qual as professoras faziam o planejamento de todo o conteúdo que seria abordado durante a semana. Inicialmente o material era individual, mas posteriormente passou a ser realizado de maneira coletiva, como afirmou a Prof.^a Silvia: “Ultimamente nós fazíamos em conjunto: uma fazia em uma semana e a outra na semana seguinte. Aí era todas as matérias: primeiramente o civismo, depois as matérias de língua pátria, matemática e estudos sociais. Então nós fazíamos o que iríamos dar, os problemas. Nós colocávamos quatro problemas, quatro questões e depois, no final, nós dávamos para o diretor, para ele ver que a gente fez e ele colocava uma anotação lá”. (MAXIMINO, 2013).

Não seriam então os dispositivos nada mais que práticas pedagógicas? Os ditados, as lições de leitura são práticas ordinárias que podem ser analisadas como dispositivos. Porém as lições mais rotineiras, mais conformistas, são também atribuíveis a atores e nunca se repetem exatamente talvez porque não existem duas situações idênticas, porque as crianças crescem e os professores (que diferem uns dos outros e evoluem) a cada manhã são obrigados a fazer escolhas? [...] Descrever um “dispositivo de formação” ou de “recuperação” é descrever um quadro ao mesmo tempo abstrato e normatizado, mais potencial que real, cujos conteúdos (quais atividades, qual programa?) e modalidades de pôr em prática (quantas horas, com quem, onde?) existem apenas se esse quadro é investido “praticamente” por aqueles que têm o encargo de executá-lo e que ele instala na duração das práticas escolares. [...] Todos os textos prescritivos de que está repleta a história da escola descrevem dispositivos desse tipo, mas é necessário investigar as práticas de sala de aula para saber se eles se tornaram ou não dispositivos reais; esquecimento frequente, basta ler as histórias da pedagogia obnubiladas pelos escritos dos grandes pedagogos. (CHARTIER, 2002, p. 13-15).

Destarte, não obstante o controle e a exigência de cumprimento dos conteúdos, os teóricos da educação, respaldados nos pressupostos escolanovistas, iam na contramão dessa postura, recomendando a flexibilização dos conteúdos. E essa tensão entre o que era recomendado e o que era de fato exigido, repercutia na ação das professoras. Deste modo, a professora Arthuzina de Oliveira D’Incao, de Presidente Venceslau, escreveu um artigo denominado “Porque não é possível aplicar as regras modernas na técnica atual do ensino”, e o publicou no jornal *A Tribuna*, na edição de 17/10/1954, em que discute a dificuldade de se aplicar as recomendações da Escola Nova.

A docente se utiliza da obra *A República*, de Platão, como fio condutor para realizar a sua análise. Primeiramente expõe o mito da caverna, afirmando que o filósofo pretendia “remodelar a terra de modo que se tornasse uma imagem mais perfeita do céu... Não o conseguiu, ficou meramente em sonho a sua “República”... e a expressão “platônico” restou como síntese de tudo o que é apenas sonhado, desejado, nunca realizado”. (D’INCAO, 1954, p. 2). E, em seguida, D’Incao (1954, p.

2) faz uma comparação com as tentativas de renovação metodológicas: “As regras modernas de ensino estão para o nosso meio escolar como a ‘República’ desse admirado filósofo está para o nosso planeta de aspectos tão discordantes e onde o homem, este ser cheio de tanta potencialidade, curva-se às mesquinhas contingências”.

A professora prossegue o texto apontando que uma das medidas sugeridas por Platão para que a educação integral fosse executada, era igualar o meio no qual as crianças nascem e se desenvolvem. Na opinião da professora, esse era o primeiro obstáculo imposto para a aplicação das “modernas regras de ensino”:

Contamos, numa classe, com alunos oriundos dos meios os mais diversos não só do ponto de vista material como do ponto de vista moral. Para receber as luzes da instrução sentam-se, lado a lado, o bem nutrido filho do industrial capitalista e o famélico filho do miserável operário; o requintado filho de casal legalmente constituído e o já displicente filho de pai incógnito, cuidado, muitas vezes, à sombra dos prostíbulo; a criança fisicamente perfeita e a infeliz que possui algo a mais ou a menos. (D’INCAO, 1954, p. 2).

Na concepção da docente o cerne da questão residia no fato de que a renovação do ensino preconizada pelo Estado não era fomentada pelo mesmo. Arthuzina cita uma frase do professor João Augusto de Toledo⁶ no trecho abaixo para exemplificar que apesar de a teoria recomendar a flexibilização dos conteúdos e a preocupação com o desenvolvimento das crianças, a extensão do programa continuou aumentando, assim como a exigência de seu cumprimento.

⁶ “João Augusto de Toledo nasceu em Tietê, Estado de São Paulo, em 12 de maio de 1879 e faleceu em 21 de dezembro de 1941, na cidade de São Paulo; portanto, bem vividos os 72 anos.

Como outros assim chamados normalistas, entre os quais Sud Mennucci, Lourenço Filho, Leo Vaz, Tales de Andrade e João Toledo que pertencem às primeiras gerações de intelectuais, cujo trunfo inicial é o diploma de professor do ensino primário, obtido em escolas complementares ou em escolas normais paulistas, na época da Primeira República. [...] 1925-1927. É elevado à diretoria Geral do Ensino; nas conjunturas das revoluções de Outubro de 1930 e Constitucionalista de 1932, é nomeado Assistente Técnico do Ensino Normal, na administração de Lourenço Filho, e logo depois, novamente Diretor Geral do Ensino; por fim, em 1932, é nomeado Professor-Assistente da Cadeira de Prática de Ensino do Instituto Pedagógico, ex-Escola Normal da Praça.

Nessa fase da trajetória de vida, João Toledo sobressai nas fileiras do magistério nacional como autor didático, sociólogo, historiador e psicólogo”. (MONARCHA, 2011, passim).

Mas não é somente a disparidade de berços das crianças confiadas a nossa orientação que se opõe a completa realização das regras modernas da educação. A própria máquina administrativa do ensino concorre para torna-las pura utopia— Vejamos:

Repousando a escola nova, segundo um de nossos educadores, no seguinte: “Não há padrão de cultura a ser adquirido, há uma alma e um corpo que, no curso de seu desenvolvimento, devem sofrer, através de exercícios mentais e de treino físico, modificações que os façam mais resistentes, mais belos, mais úteis, mais felizes do que o seriam se abandonados a si próprios”; porque, então, somos presenteados com tão vastos programas? Porque dá-se tanta importância ao número de promoções do professor, fazendo com que a sua maioria veja no aglomerado de crianças que constituem a sua classe, porcentagens e não almas tenras a serem conduzidas para a formação de uma sociedade cada vez melhor? (D’INCAO, 1954, p. 2).

Em seguida, Arthuzina critica o produtivismo ao qual as docentes estavam submetidas e finaliza o texto criticando também outros problemas para além da questão do cumprimento dos programas, que afetavam diretamente os grupos escolares da região da Alta Sorocabana, como a falta de materiais e de um prédio adequado:

Como prisioneiros acorrentados dessa caverna que é a vida”, nós, professores, coagidos por humanos interesses pessoais, vemo-nos obrigados a olhar para a quantidade de nossa produção descurando-nos completamente da qualidade... Não temos tempo de deter-nos a estudar problemas íntimos de cada um de nossos alunos, nem de encher lacunas espirituais. Olhando para a vastidão do programa e para a importância da porcentagem de promoção, dedicamos quase que exclusivamente a encher superficial e atabalhoadamente as cabecinhas infantis com conhecimentos gerais, completamente esquecidos de que ensinar não visa apenas matéria, visa, sobretudo, espírito! Esses, a meu ver, os dois obstáculos capitais à completa realização das regras modernas na técnica educacional de nosso meio; obstáculos esses ante os quais já tão batidos: — falta de conforto dos prédios escolares, carência de material, variações atmosféricas desaparecem. (D’INCAO, 1954, p. 2).

Isto mostra a clareza que as docentes possuíam acerca do processo no qual estavam enredadas, e que a efetividade ou não dos novos métodos passava pelo cotidiano das salas de aula dos grupos escolares.

Observadora atenta da realidade social e professora de destaque no Grupo Escolar *Dr. Álvaro Coelho*, Arthuzina de Oliveira D’Incao se posicionava nos periódicos de Presidente Venceslau acerca de várias temáticas concernentes à educação. Um exemplo desse posicionamento pode ser encontrado no artigo publicado no jornal “A Tribuna”, intitulado *Fala à Sociedade de Proteção à Maternidade e Infância*, no qual a docente discutia a situação de desamparo e fome que algumas crianças sofriam, endossando, assim, a importância do trabalho que era executado fora do grupo escolar pelo centro de puericultura do município. Contudo, a professora acreditava que apenas suprir as necessidades mais básicas não solucionaria o problema que, em sua avaliação, era muito mais complexo:

No entanto, se já temos feito alguma coisa pela redenção de nossas crianças, precisamos fazer muito mais ainda! — Nosso auxílio precisa ir além da assistência material que lhe damos. Além do leite, da fruta, da roupa, que remediavam mas não solucionam a situação. — Precisamos atacar de frente a fonte de todos os males. Precisamos cooperar com a Escola no combate sistemático e cerrado à grossa crosta de ignorância e superstição, que envolve o nosso povo. (D’INCAO, 1956, p. 2).

A docente prossegue, apelando à população de Presidente Venceslau, para que o problema da educação fosse assumido por todos/as: “Por que, baseados em nosso sentimento cívico, não organizamos uma vasta corrente educativa, tornando-se cada um de nós, dentro de seu raio de ação, um batalhador pela elevação de nosso povo?”. (D’INCAO, 1956, p. 2).

A professora Arthuzina não foi a única docente a se manifestar fora do âmbito escolar. Maria Augusta Monteiro foi nomeada para a 2ª Escola Mista Urbana de Presidente Venceslau em 12 de fevereiro de 1927, e em maio do mesmo ano, participou da sessão solene que instalou o município de Presidente Venceslau. Naquela ocasião, a docente não se restringiu apenas a assistir a sessão, mas também participou dela fazendo um discurso:

Assim como a cândida e modesta violeta se esconde dos olhos profanos, assim também ocorre com o trabalho executado pelo ilustre, simpático e modesto Cel. Balmaceda. Grande batalhador, aureolado por imenso prestígio, pôde com a sua lhaneza e diplomacia, elevar Presidente Venceslau à categoria de município. É, a esse modesto Presidente de Diretório, que devemos a prosperidade deste cantinho de terra, que Deus prodigalizou formoso, fértil, majestoso e bom. Não fosse o seu prestígio político, Cel. Balmaceda, não teríamos um destacamento, a escola e o próprio município. Também ao Senhor Exmo. Dr. Álvaro Coelho, talento sem peias, orador de escol, ínclito companheiro do Cel. Balmaceda, as nossas saudações. Ao Senhor, Dr. Álvaro Coelho, entregamos o município de Presidente Venceslau e, contando com o seu talento, entusiasmos e tirocínio, esperamos ótima administração de nossos bens, que são os bens do povo. (A VOZ DO POVO, p. 3, 1927).

Esse tom elogioso que a professora utilizou para exaltar Manoel Antônio Balmaceda Júnior, não deixava de se constituir como uma forma de tentar reduzir a importância que se atribuía à Álvaro Antunes Coelho⁷, como sendo o principal artífice da instalação do município: “Sua atuação na criação do município é ressaltada no discurso da Prof.^a Maria Augusta Monteiro; não se pode olvidar entretanto que ao fazê-lo, ela buscava, sutilmente, antes de tudo, ofuscar o brilho de Álvaro Antunes Coelho [...]”. (ERBELLA, 2006, p. 110).

Deste modo, o trabalho das professoras marcava não somente a cultura escolar dos grupos de Presidente Bernardes e de Presidente Venceslau, mas também a sociedade, a medida que seus posicionamentos extrapolavam os muros escolares, representando relevantes contribuições para a comunidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É possível perceber que as professoras tiveram um importante trabalho na construção da cultura escolar nas cidades de Presidente

⁷ O português Álvaro Antunes Coelho (1878-1931) é considerado o fundador de Presidente Venceslau, tendo sido chefe político local do Partido Republicano Paulista (PRP), foi o primeiro prefeito do município, entre os anos de 1927 e 1930.

Bernardes e de Presidente Venceslau. Isto não se deu sem dificuldades, mas essas docentes conseguiram trabalhar entre o rígido controle burocrático que lhes era imposto e a liberdade que possuíam dentro da sala de aula.

Mesmo com todas as dificuldades apresentadas pela estrutura física deficitária na qual essas professoras atuaram, a perspectiva de ver que o seu trabalho frutificou e que as crianças conseguiram atingir os resultados esperados, as estimulava a seguir no magistério.

Assim, mesmo vivendo a adversidade de ministrar aulas em locais cuja estrutura ainda estava em desenvolvimento (em grande medida, por meio do próprio trabalho docente), essas mulheres, ao mesmo tempo em que construía as suas carreiras, contribuía de forma relevante para a formação da cultura escolar do extremo oeste paulista.

REFERÊNCIAS

A VOZ DO POVO, Presidente Prudente, p. 3, 23 maio 1927.

AOSHI, Lila. *Lila Aoshi*: depoimento [jun. 2013]. Entrevistador: Jorge Luís Mazzeo Mariano. Presidente Bernardes: 2013. 1 arquivo .mp3 (1 h 40 min). A entrevista encontra-se transcrita em mídia digital no arquivo pessoal do pesquisador.

ARAÚJO, Bernardina Aredes de. *Bernardina Aredes de Araújo*: depoimento [out. 2013]. Entrevistador: Jorge Luís Mazzeo Mariano. Presidente Venceslau: 2013. 1 arquivo .mp3 (57 min 52 seg). A entrevista encontra-se transcrita em mídia digital no arquivo pessoal do pesquisador.

CARVALHEIRO, Maria Therezinha de Granville Ponce. *Maria Therezinha de Granville Ponce Carvalho*: depoimento [maio 2013]. Entrevistador: Jorge Luís Mazzeo Mariano. Presidente Venceslau: 2013. 1 arquivo .mp3 (4 h 12 min 18 seg). A entrevista encontra-se transcrita em mídia digital no arquivo pessoal do pesquisador.

CHARTIER, Anne-Marie. Um dispositivo sem autor: cadernos e fichários na escola primária. *Revista Brasileira de História da Educação*, Maringá, n. 3, p. 9-26, jan./jun. 2002.

D'INCAO, Arthuzina de Oliveira. Porque não é possível aplicar as regras modernas na técnica atual do ensino. *A Tribuna*, Presidente Venceslau, 17 out. 1954. A Tribuna literária, p. 2.

D'INCAO, Arthuzina de Oliveira. Fala à Sociedade de Proteção à Maternidade e Infância. *A Tribuna*, Presidente Venceslau, 15 mar. 1956. A Tribuna literária, p. 2.

- DENARI, Zelmo. *Recordações de minha aldeia... e outros sítios*. Presidente Venceslau: Letras à Margem, 2009.
- ERBELLA, Inocêncio. *Rabiscos históricos de Presidente Venceslau*. Presidente Venceslau: Artes Gráficas Pedrali, 2006.
- ESTRELA, Maura Pereira. *Maura Pereira Estrela*: depoimento [maio 2013]. Entrevistador: Jorge Luís Mazzeo Mariano. Presidente Venceslau: 2013. 1 arquivo .mp3 (3 hrs 48 min 48 seg). A entrevista encontra-se transcrita em mídia digital no arquivo pessoal do pesquisador.
- GONÇALVES, Maria de Nazaré Miméssi. *Maria de Nazareth Miméssi Gonçalves*: depoimento [out. 2013]. Entrevistador: Jorge Luís Mazzeo Mariano. Presidente Prudente: 2013. 1 arquivo .mp3 (1 h 24 min 41 seg). A entrevista encontra-se transcrita em mídia digital no arquivo pessoal do pesquisador.
- HALBWACHS, Maurice. *A memória coletiva*. Trad. de Beatriz Sidou. São Paulo: Centauro, 2006.
- LOURO, Guacira Lopes. *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.
- MARCÍLIO, Maria Luiza. *História da escola em São Paulo e no Brasil*. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, Instituto Fernand Braudel, 2005.
- MARIANO, Jorge Luís Mazzeo. *As influências do trabalho docente feminino na cultura escolar do extremo oeste paulista (1932-1960)*. 2016. 405f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2016.
- MAXIMINO, Silvia Dias de Carvalho. *Silvia Dias de Carvalho Maximino*: depoimento [jul. 2013]. Entrevistador: Jorge Luís Mazzeo Mariano. Presidente Venceslau: 2013. 1 arquivo .mp3 (1 h 37 min 48 seg). A entrevista encontra-se transcrita em mídia digital no arquivo pessoal do pesquisador.
- MONARCHA, Carlos. Notas biográficas de João Augusto de Toledo. *Boletim - Academia Paulista de Psicologia*, São Paulo, v. 80, p. 40-51, 2011. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/125308>. Acesso em: 19 nov. 2015.
- MONBEIG, Pierre. *Pioneiros e fazendeiros de São Paulo*. Trad. de Ary França e Raul Andrade e Silva. São Paulo: Editora Hucitec, 1984.
- MORAD, W. P. *Wanda Pereira Morad*: depoimento [abr. 2013]. Entrevistador: Autor Jorge Luís Mazzeo Mariano. Presidente Venceslau: 2013. 1 arquivo .mp3 (2 hrs 10 min 28 seg). A entrevista encontra-se transcrita em mídia digital no arquivo pessoal do pesquisador.
- MORAES, Agnes Iara Domingos. *Ensino primário tipicamente rural no Estado de São Paulo: um estudo sobre as granjas escolares, os grupos escolares rurais e as escolas típicas rurais (1933-1968)*. 2014. 183 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, 2014.

OLYVEIRA, Maria Aparecida Lotto de. *Maria Aparecida Lotto de Olyveira: depoimento* [jun. 2013]. Entrevistador: Jorge Luís Mazzeo Mariano. Presidente Bernardes: 2013. 1 arquivo .mp3 (3 h 47 min 21 seg). A entrevista encontra-se transcrita em mídia digital no arquivo pessoal do pesquisador.

RELATÓRIO Presidente Prudente. *Relatório de 1935 da Inspeção Sanitária de Presidente Prudente*. Apresentado ao D. Delegado Regional do Ensino Senhor Professor Vitor Miguel Romano pelo Inspetor Sanitário Dr. Alfredo Zagottis. 1935. 157 p. (E 07039 - Datilografado).

RELATÓRIO Presidente Prudente. *Relatório de 1940 da Delegacia Regional do Ensino de Presidente Prudente*. Apresentado ao D. D. Diretor Geral do Departamento de Educação Excelentíssimo Senhor Doutor Antenor Romano Barreto pelo Delegado Regional do Ensino Miguel Omar Barreto. 1941. 111 p. (E 07038 - Datilografado).

SÃO PAULO (Estado). *Anuário do Ensino do Estado de São Paulo*. São Paulo: Inspectoria Geral do Ensino, 1907-1908. 493 p.

SOUZA, Rosa Fátima de. *Alicerces da Pátria: escola primária e cultura escolar no Estado de São Paulo (1890- 1976)*. 2006. 367f. Tese (Livre Docência) - Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2006.

TANUS, Terezinha Strazzer. *Terezinha Strazzer Tanus: depoimento* [jul. 2013]. Entrevistador: Jorge Luís Mazzeo Mariano. Presidente Bernardes: 2013. 1 arquivo .mp3 (1 h 06 min 49 seg). A entrevista encontra-se transcrita em mídia digital no arquivo pessoal do pesquisador.

VOLDMAN, Danièle. Definições e usos. In: AMADO, Janaína; FERREIRA, Marieta de Moraes (coord.). *Usos & abusos da história oral*. 8. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006. p. 33-41.